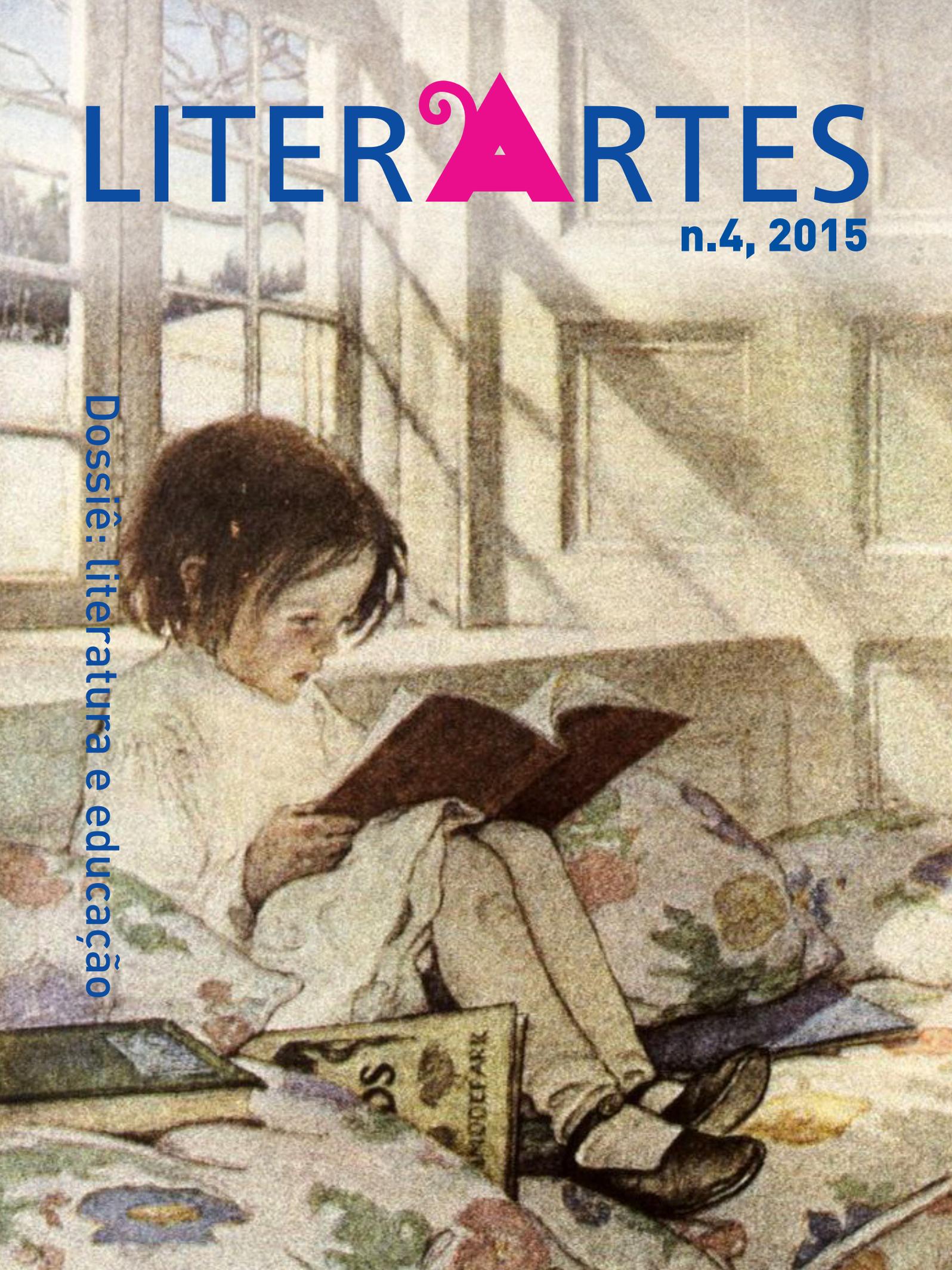


# LITERARTES

n.4, 2015

Dossiê: Literatura e educação



## EQUIPE EDITORIAL

### Coordenação

**MARIA ZILDA DA CUNHA**, Universidade de São Paulo; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

### Editoras da Quarta Edição

**Sandra Trabucco Valenzuela**, Universidade Anhembi Morumbi, Brasil

**Lourdes Guimarães**, Universidade de São Paulo, Brasil

### Conselho Editorial

**Maria Auxiliadora Fontana Baseio**, Universidade de Santo Amaro, Brasil

**Maria Cristina Xavier de Oliveira**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Maria dos Prazeres Santos Mendes**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Maria Zilda da Cunha**, Universidade de São Paulo, Brasil

### Comissão Científica

**Diógenes Buenos Aires**, Universidade Estadual do Piauí, Brasil

**Eliane Debus**, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**José Jorge Letria**, Associação dos Escritores Portugueses, Portugal

**Nelly Novaes Coelho**, Universidade de São Paulo, Brasil

**José Nicolau Gregorin Filho**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Rosangela Sarteschi**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Sérgio Paulo Guimarães Sousa**, Universidade do Minho, Portugal

### Comissão de Publicação

**Cristiano Camilo Lopes**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

**Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Lourdes Guimarães**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Ligia Regina Maximo Cavalari Menna**, Universidade Paulista, Brasil  
**Liniane Haag Brum**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Maria Cristina Xavier de Oliveira**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Paula Leocádia Pinheiro Custódio**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Regina Célia Ruiz**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Renata Paltrinieri Hograefe**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Ricardo Ramos Filho**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Rogério Bernardo Silva**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Sandra Trabucco Valenzuela**, Universidade Anhembi Morumbi, Brasil  
**Thais do Val**, Universidade de São Paulo, Brasil

#### **Preparação e Revisão da Quarta. Edição**

**Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Paula Leocádia Pinheiro Custódio**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Regina Célia Ruiz**, Universidade de São Paulo, Brasil  
**Ligia Regina Maximo Cavalari Menna**, Universidade Paulista, Brasil  
**Selma Simões Scuro**, Universidade São Paulo, Brasil  
**Sandra Trabucco Valenzuela**, Universidade Anhembi Morumbi, Brasil  
**Lourdes Guimarães**, Universidade de São Paulo, Brasil

#### **Projeto Editorial**

**Isabella Lotufo**

#### **Edição de Arte**

**Leandro Ferretti Fanelli**, Universidade Anhembi Morumbi, Brasil

#### **Criação do Logotipo**

**Silvana Mattievich**

## Capa

Litografia “A girl reading”, de Jessie Willcox Smith, publicada em 1885 no livro *A Child’s Garden of Verses* de Robert Louis Stevenson.

Foto: Domínio público.

Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Jessie\\_Willcox\\_Smith#/media/File:Wilcox.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Jessie_Willcox_Smith#/media/File:Wilcox.jpg)

## Arte

**Leandro Ferretti Fanelli**, Universidade Anhembi Morumbi, Brasil

## Tradutores

**Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Sandra Trabucco Valenzuela**, Universidade Anhembi Morumbi, Brasil

**Selma Simões Scuro**, Universidade São Paulo, Brasil

## Pareceristas da Quarta Edição

**Adriana Falcato Almeida Araldo**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Andrea Castelaci Martins**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Fabiana Buitor Carelli**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Fabiana Corrêa Prando**, Universidade de São Paulo, Brasil

**José Nicolau Gregorin Filho**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Ligia Regina Maximo Cavalari Menna**, Universidade Paulista, Brasil

**Liniane Haag Brum**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Maria Auxiliadora Fontana Baseio**, Universidade de Santo Amaro, Brasil

**Maria Cristina Xavier de Oliveira**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Maria das Graças Monteiro Castro**, Universidade Federal de Goiás, Brasil

**Maria Laura Pozzobon Spengler**, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

**Maria Zilda da Cunha**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Regina Célia Ruiz**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Ricardo Ramos Filho**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Rogério Bernardo Silva**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Selma Simões Scuro**, Universidade de São Paulo, Brasil

**Thiago Lauriti**, Universidade de São Paulo, Brasil

**ISSN: 2316-9826**

## SUMÁRIO

### EQUIPE EDITORIAL

#### EDITORIAL

Maria Zilda da Cunha  
Sandra Trabucco Valenzuela  
Lourdes Guimarães

#### ENTREVISTA

##### **José Roberto Torero: carreira multifacetada e presença marcante na literatura infantil**

Sandra Trabucco Valenzuela  
Lourdes Guimarães

P.13

#### DOSSIÊ: LITERATURA E EDUCAÇÃO

##### **Educação e literatura infantil: primeiras décadas do século XX**

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna

P. 22

##### **Impactos das questões educacionais na produção da literatura infantil e juvenil**

Rogério Bernardo Silva

P. 43

##### **Olha a cocada!, de Eloí Bocheco: Enlaces sobre jovens leitores e leitura literária a partir dos estudos de Michèle Petit**

Fabiano Tadeu Grazioli  
Rosemar Eurico Coenga

P. 60

**Tendências da literatura juvenil contemporânea: os temas fraturantes na obra de Ana Saldanha**

Ana Margarida Ramos

Ana Daniela Fonseca P. 89

**A (de)formação literária no ensino médio: a literatura mesmo em perigo**

Erico Gleria

P. 107

**Da leitura às releituras: um relato de experiência sobre literatura oral e experimentação multissemiótica**

Juliana Pádua Silva Medeiros

P. 123

**Do contexto ao texto: a idealização da obra Júlia e sua sombra de menino**

Maria Viana

P. 140

**Os livros didáticos de 1976 a 1988: “Seus” autores literários, gêneros e dispositivos**

Marilene Alves de Santana

P. 151

**ARTIGO**

**Noite e linguagem na criação artística literária**

Beatriz Alves de Abreu Mancuso Brotto

P. 164

**RESENHAS**

**“Me escreva tão logo possa”: percursos epistolares**

Patrícia Pereira

P. 180

**Tecendo Literatura: Entre Vozes e Olhares**

Isaac Ramos

P. 191

**DOSSIÊ LITERATURA E EDUCAÇÃO: PANORAMA  
HISTÓRICO, ANÁLISE, DISCUSSÃO, RELATOS DE  
EXPERIÊNCIAS, TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS**

**DOSSIER LITERATURE AND EDUCATION: HISTORY,  
ANALYSIS, DISCUSSION, EXPERIENCE REPORTS,  
TRENDS AND PERSPECTIVES**

**DOSSIER LITERATURA Y EDUCACIÓN: PANORAMA  
HISTÓRICO, ANÁLISIS, DISCUSIÓN, REPORTE DE  
EXPERIENCIAS, TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS**

Maria Zilda da Cunha<sup>1</sup>

Sandra Trabucco Valenzuela<sup>2</sup>

Lourdes Guimarães<sup>3</sup>

Prezado Leitor,

A revista **Literartes** propôs, para sua quarta edição, o aprofundamento em questões relevantes para o estudo, análise e compreensão das relações que

---

1 Doutora em Estudos Comparados. Professora da Universidade de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (CNPQ). Coordenadora da Literartes.

2 Pós-Doutora em Estudos Comparados, pela Universidade de São Paulo. Doutora em Letras pela USP. Professora da Universidade Anhembi Morumbi, em São Paulo. Editora da Literartes, n. 4, 2015.

3 Doutoranda em Estudos Comparados, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha, na Universidade de São Paulo. Editora da Literartes, n. 4, 2015.

se estabelecem entre a Literatura e a Educação. Dessa forma, no intuito de contemplar tais ilações, apresentamos o *Dossiê Literatura e Educação*, o qual disponibiliza discussões atuais e relevantes acerca de práticas educativas e processos de leitura e relato de experiências.

O projeto do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens – homologado pelo CNPq — tem como objetivo promover a interação científico-acadêmica e parcerias efetivas. Nesta edição, configurando o intercâmbio entre grupos de pesquisa, foi possível reunir profissionais de universidades nacionais e estrangeiras com reflexões sobre aspectos importantes de uma temática de especial apreço dos educadores.

O Dossiê Literatura e Educação está composto por oito artigos que abordam elementos diversos dessa temática tão ampla. No âmbito da história, análise e perspectivas contemporâneas Lígia Regina Máximo Cavalari Menna, em seu texto “Educação e Literatura infantil: primeiras décadas do século XX”, traça um panorama histórico das tendências pedagógicas no Brasil até meados dos anos de 1930, período de consolidação da Literatura Infantil Brasileira, denominado comumente por Período Lobatiano. Este trabalho permite observar pontes que ainda se estabelecem entre o passado e as tendências futuras no âmbito pedagógico e literário.

Por sua vez, Ana Margarida Ramos e Ana Daniela Fonseca analisam universos fraturantes na obra narrativa juvenil de Ana Saldanha, autora portuguesa contemporânea de reconhecido mérito. As autoras ressaltam a visão crítica da escritora ao tratar da sociedade urbana atual, dando voz aos principais problemas e tensões dos destinatários preferenciais de suas obras, centrados no universo juvenil. Apontam ainda tendências recentes da sua produção literária, ao recriar o processo de construção da identidade de adolescentes e abordar problemas de efebófilia.

Rogério Bernardo Silva e seu texto “Impactos das questões educacionais na produção da literatura infantil e juvenil” oferece a oportunidade de pensar como o trabalho dos autores pode ser direcionado por demandas ligadas às leis da educação, das diretrizes e parâmetros curriculares sobre a prática da escrita literária em sala de aula. O artigo “Os livros didáticos de 1976 a

1988: ‘seus’ autores literários, gêneros e dispositivos”, de Marilene Alves de Santana, analisa a seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos de língua portuguesa, bem como a padronização dos dispositivos tipográficos.

No âmbito da prática docente e da discussão e experimentação da produção escrita e interpretação de textos em sala de aula, o artigo “A (de)formação literária no ensino médio: a literatura mesmo em perigo”, Erico Gleria discute a visão do texto literário e sua abordagem no ensino médio, refletindo sobre o papel do professor e a interação com o aluno. Juliana Pádua Silva Medeiros expõe, em seu artigo “Da leitura às releituras: um relato de experiência sobre literatura oral e experimentação multissemiótica”, sua prática docente na atividade proposta a alunos do ensino médio na produção textual em suportes variados.

Para uma reflexão sobre a formação de jovens leitores, Fabiano Tadeu Grazioli e Rosemar Eurico Coenga, em “Olha a cocada!, de Eloí Bocheco: enlaces sobre jovens leitores e leitura literária a partir dos estudos de Michèle Petit”, analisam a obra da autora catarinense com base na antropóloga francesa M. Petit, identificando como personagens e jovens leitores atuam diante de realidades adversas, valendo-se da leitura literária como ferramenta.

Em “Do contexto ao texto: idealização da obra Júlia e sua sombra de menino”, Maria Viana analisa a primeira obra publicada pelo grupo de intelectuais liderados pelo editor Christian Bruel, fundador da editora *Le sourire qui mord*, considerada um marco na produção de livros destinados a crianças e jovens na França. *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* — que na edição brasileira recebeu o título *A história de Júlia e sua sombra de menino* — propicia a discussão da identidade de gênero, sem assumir um discurso pedagógico, abrindo as portas para temas incomuns nos livros infantis, no contexto francês da década de 1970.

Para esta edição, Sandra Trabucco Valenzuela e Lourdes Guimarães entrevistaram o premiado escritor e cineasta José Roberto Torero, que falou à **Literartes** sobre seu trabalho como autor, bom como de sua atuação na literatura infantil e juvenil, através da qual estabelece diálogos valendo-se de suportes diversos: livros, internet, jornais, entre outros.

No âmbito da interdisciplinaridade, Beatriz A. de Abreu Mancuso Brotto propõe, no artigo “Noite e linguagem na criação artística e literária”, uma análise de poemas citações de quadros e músicas criados sob a égide do ambiente noturno, com o propósito de estabelecer o vínculo entre a noite, a linguagem e os ânimos humanos.

A última seção da **Literartes** dedica seu espaço a resenhas; Patrícia R. Cavaleiro Pereira apresenta o livro *Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa*, de Marcos Antonio de Moraes (org.). A resenha destaca também a oportunidade de desenvolver a produção escrita com base no gênero epistolar.

Por último, a **Literartes** publica a segunda parte da resenha de Isaac Almeida Ramos do livro *Tecendo Literatura: entre Vozes e Olhares*, organizado por Nelly Novaes Coelho, Maria Zilda da Cunha e Maria Auxiliadora Fontana Baseio. Devido à extensão da obra, (542 p.) e por incluir textos de 39 autores diferentes, foi preciso resenhá-la em duas partes, sendo que a primeira foi publicada na terceira edição da **Literartes** (2014). No presente número, a resenha trata dos dezenove capítulos finais, formando uma coletânea de textos teóricos, analíticos, voltados à área de infantil e às áreas de literatura portuguesa, literatura brasileira, teatro, literatura comparada e estudos comparados de literaturas de língua portuguesa.

Desejamos a você uma boa leitura!

# ENTREVISTA

## JOSÉ ROBERTO TORERO: CARREIRA MULTIFACETADA E PRESENÇA MARCANTE NA LITERATURA INFANTIL

## JOSÉ ROBERTO TORERO: MULTIFACETED CAREER AND STRONG PRESENCE IN CHILDREN'S LITERATURE

## JOSÉ ROBERTO TORERO: TRABAJO MULTIFACÉTICO Y PRESENCIA MARCANTE EN LA LITERATURA INFANTIL

Sandra Trabucco Valenzuela<sup>1</sup>

Lourdes Guimarães<sup>2</sup>



Foto: Sandra Trabucco Valenzuela

José Roberto Torero, 2015.

José Roberto Torero é escritor, jornalista, cineasta, tendo dirigido vários curtas, entre eles: *Amor!*, *A Inútil Morte de S. Lira*, *O Bolo (Felicidade É...)* e o longa *Como Fazer um Filme de Amor*. Como roteirista assinou produções como *Pequeno Dicionário Amoroso*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e *Pelé Eterno*, *Uma história de futebol* (que concorreu ao Oscar em 2001, na categoria de curta de ficção), além de programas de televisão, como *Retrato*

*Falado*. Em sua carreira de escritor, Torero tem se destacado entre os talentos

---

1 Pós-doutora em Estudos Comparados pela Universidade de São Paulo, tema: Literatura infantil e juvenil e audiovisuais. Mestrado e Doutorado em Literatura Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo. Bacharel e Licenciada em Letras pela USP. Docente dos cursos de Comunicação da Universidade Anhembi Morumbi.

2 Doutoranda na área de Estudos Comparados da Faculdade de Letras da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Zilda Cunha. Integrante do Grupo de Pesquisas de Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens 2. Desenvolve projetos editoriais e pesquisa iconográfica para publicações customizadas e livros didáticos e paradidáticos.

da nova ficção brasileira. Ganhou o prêmio Jabuti em 1995 com o livro *O Chalaça*. Publicou mais de 30 livros, entre eles *Ira – Xadrez, Truco e Outras Guerras, Os Vermes, e Papis et Circenses*.

A presença do escritor no universo literário infantil também merece destaque, com seis títulos da coleção Fábrica de Fábulas, da Editora Objetiva, entre eles: *Branca de Neve e as Sete Versões, Chapeuzinhos Coloridos, e os Oito Pares de Sapatos de Cinderela*. Torero formou-se em Letras e Jornalismo pela Universidade de São Paulo. Em uma entrevista exclusiva à **Literartes**, Torero revela, com bom humor e descontração, como é a sua trajetória como escritor que agrada tanto o público adulto quanto o infantil, além de comentar a importância da literatura na formação das crianças e jovens, entre outros assuntos.

#### **Quando e como surgiu o seu interesse em escrever para o público infantil?**

Em 2000, escrevi com Maurício Arruda o roteiro de um curta-metragem que concorreu ao Oscar (até fui à cerimônia, de smoking e tudo). Não ganhamos o prêmio, mas o diretor ficou animado e pediu que eu e Maurício fizéssemos o argumento de um longa-metragem baseado no curta. Infelizmente o filme não saiu. Mas usei o argumento para fazer o livro *Uma história de futebol*. Para minha surpresa, achei bem divertido escrever para crianças. E ficou mais divertido ainda quando fui, pela primeira vez, a uma escola pública na periferia de São Paulo que tinha lido o livro. Foi emocionante. Desde esse dia, passei a escrever mais para crianças do que para adultos.

#### **Muitos de seus livros são escritos em parceria com Marcus Aurelius Pimenta. Você poderia falar um pouco dele e como se dá esse processo de criação conjunta?**

Já escrevemos cerca de 20 livros juntos. Isso é bem pouco comum. E não entendo por quê. Escrever em dupla tem muitas vantagens. São dois criando e dois criticando. No cinema e no jornalismo é muito comum a escrita coletiva, mas na literatura isso é bem mais raro. É como se fosse menos nobre, ou

menos romântico. A obra seria menos um derramar d'alma do artista e algo mais técnico. Mas me parece um preconceito que já deveria ter sido ultrapassado. Feito o resmungo, vamos à resposta: primeiro lemos bastante sobre o assunto. Depois planejamos o livro conjuntamente. Do começo ao fim. Mas é claro que esse planejamento nunca dá 100% certo. Às vezes dá 0%, e temos de voltar ao início e replanear tudo. Depois desse planejamento, um dos dois escreve uma primeira versão do livro (em geral, o Marcus). Então o outro faz uma segunda versão, reescrevendo tudo. O primeiro rerescreve. O terceiro rerrerescreve e assim vamos, até que o livro esteja razoável. Aí sentamos frente a frente e fazemos versões conjuntas. Dá trabalho, mas é divertido. Um empurra o outro e assim evitamos a preguiça e a falta de ideias, dois perigosos vícios dos escritores.

**Uma das marcas de sua obra tanto audiovisual como literária é a ironia, o humor, a crítica ácida ao comportamento humano e, por extensão, à sociedade. Como isso se reflete na obra voltada para o universo infantil?**

Do mesmo modo. Talvez um pouco menos ácido, com um pH mais moderado. Mas só um pouco. Antigamente isso não dava problemas, mas recentemente tenho tido mais dificuldade em publicar. Ou fiquei mais azedo ou as editoras estão mais conservadoras.

**Hoje há uma série de atrativos para o público infantil e juvenil como o TV, cinema, games, redes sociais. Como é para você o papel do livro nessa “rede de entretenimentos”?**

Teoricamente a literatura infantil deveria estar correndo perigo. Mas não é o que acontece. Plagiando um ex-presidente: Nunca antes na história deste país as crianças leram tanto! Isso não quer dizer que elas estejam lendo muitíssimo, mas todos os autores com quem converso dizem que é o melhor momento da literatura infantil brasileira. E os adolescentes também estão lendo mais. Antigamente, um livro para jovens jamais chegaria ao primeiro lugar da lista dos mais vendidos. Hoje é quase a regra. Acho que quem não está lidando bem com a rede de entretenimentos são os adultos. Eles é que não reservaram um bom espaço aos livros. Antigamente Chico Buarque e Luis Fernando Verissimo ficavam bastante tempo nos primeiros lugares da lista dos mais vendidos. Hoje ficam poucas semanas.

### **Como surgiu o Blog do Lelê no UOL Criança?**

Eu ia para a Alemanha cobrir a Copa do Mundo de 2006. Pensei que seria chato escrever todos os dias do mesmo jeito e propus ao UOL levar meu sobrinho imaginário, o Lelê, que escreveria duas colunas por semana para que eu descansasse. Eles toparam e o blog fez muito sucesso. Enquanto meus textos tinham 20 mil leitores por dia, os do Lelê tinham 40 mil. Na volta, o UOL me convidou a continuar com o blog. Eu topei, e ele ficou alguns anos no ar, até que acabaram as minhas memórias da infância.

### **Você costuma visitar escolas e promover encontros com os pequenos leitores?**

Visito muitas escolas públicas e privadas em São Paulo e em outras cidades. Recentemente estive numa escola municipal em São Miguel, a EMEF Epitácio Pessoa. Foi muito divertido. Mais de 150 crianças tinham lido *Chapeuzinhos Coloridos*.

### **Você tem sugestões para estimular o prazer da leitura entre crianças e jovens no espaço acadêmico?**

Nas escolas em que há mais sucesso, geralmente o livro é mote para várias atividades. Eles fazem músicas, peças de teatro, exposições de cartazes, programas de auditório etc. É um jeito de entender o livro bem mais interessante do que aquele questionário que vinha no meu tempo.

### **Em seu contato com os jovens leitores, o que eles costumam lhe dizer? Há alguma história marcante a respeito?**

Eles acham bem divertido ver um escritor ao vivo. Querem saber como vem a ideia de uma história (eu digo que ela não vem, a gente é que vai atrás dela), quanto tempo demoro para escrever um livro (e ficam decepcionados quando digo que demoro muitos meses e escrevo muitas vezes até o livro ficar bom), perguntam se eu gosto de crianças (respondo que “com batatas”) e se eu gosto mais de escrever livros para adultos ou crianças.



Foto: Sandra Trabucco Valenzuela

Com obras voltadas ao público adulto e infantil, Torero transita com maestria entre distintos segmentos de leitores.

**Você gosta mais de escrever livros para adultos ou crianças? Quais são as principais diferenças entre um e outro quanto ao processo de criação?**

As crianças ficam decepcionadas quando eu respondo que é igual. Nos dois casos você tem de inventar uma história, um modo de contar esta história e conseguir compor uma certa música ao escrever. Não vejo diferença.

**Como você vê o papel da literatura na formação das crianças e jovens?**

Acho que a literatura é o melhor combustível para o nosso cérebro. Uma espécie de gasolina *premium*. Explico: ela é uma arte narrativa em que o receptor tem que fazer um trabalho muito sofisticado de apreensão. Ele tem de transformar aquelas letras em imagens, sensações e ideias. Em outras artes narrativas, como teatro e cinema, o trabalho de tradução me parece mais simples. Você vê as cenas prontas (menos no teatro que no cinema), não tem de imaginar tanto.

**Você tem uma experiência rica ao trabalhar com diferentes suportes: cinema, televisão, teatro e literatura. Como foi o processo de roteirização de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* para o cinema?**

Na verdade trabalhei mais nos diálogos. No roteiro, só dei uma mexida aqui e outra ali. De qualquer maneira, foi ótimo trabalhar com Machado de Assis. Ele foi um excelente ponto de partida e não “reclamou” de nenhuma sugestão minha.

**Em sua obra, como a literatura dialoga com os diversos suportes atualmente disponíveis? Você tem algum de sua preferência?**

Não sei se, no meu caso, a literatura dialoga com outros suportes. Talvez mais monologue que dialogue. Quando escrevo um roteiro para tevê, não penso que ele pode virar um livro, e vice-versa. Se bem que, às vezes, acontece uma mudança de trilhos, como no caso de *Uma história de futebol*, que começou como filme e virou livro, e *Como fazer um filme de Amor*, que seria um livro e virou um longa-metragem. Mas são exceções.

**Pensando ainda nesses diálogos, como você vê as possibilidades de se trabalhar essa interação com os recursos do livro digital e suas possibilidades?**

Sou bem otimista quanto ao livro digital. Acho que ele pode vir a ser bem interessante. As ilustrações, por exemplo, poderão ser muito mais baratas e abundantes (mesmo para livros adultos), pés-de-página podem aumentar de tamanho, músicas podem ser acrescentadas em alguns trechos, e a própria leitura pode mudar, deixando de ser linear, passando a dar opções ao leitor de se aprofundar num ou noutra personagem, de escolher uma ou outra solução narrativa.

**O que levou você a trabalhar com os contos de fadas na coleção *Fábrica de Fábulas*?**

Acho que foi a falta de criatividade. Desde *O Chalaça*, meu primeiro livro, o que mais faço é recontar coisas. Sejam fatos históricos, como em *Terra Papagalli*, fatos políticos, como em *Os Vermes*, ou contos de fadas, como em *João e os 11 Pés de Feijão*. Não consigo inventar uma história do zero. Talvez eu seja uma mistura de ladrão com falsificador.

**Você tem a intenção de produzir algum filme, curta ou programa de TV pensando no público infantil e juvenil?**

Eu e Marcus escrevemos um livro chamado *Kubno e Velva*, que conta a história de dois alienígenas na Terra. Este é o único que já transformei em roteiro. Acho que daria uma animação interessante.

**Você considera que hoje sua obra está mais voltada para o público infantil?**

Os números dizem que sim. Até 2006, eu tinha publicado cinco livros infantis e oito para adultos. Até o final de 2015, o placar será: Infantis 20 x 15 Adultos.

**Há um motivo específico para esse resultado?**

O tempo. Escrever um romance leva de dois a três anos para mim. Escrever um livro infantil leva entre três meses e dois anos.

**No momento você está trabalhando em um novo livro/filme?**

Estou dando a penteada final no *Almanaque Ilustrado e Ilustrador sobre Sacis e Sacisas*, recentemente acabei *O Pentelho Príncipe*, uma sátira a *O Pequeno Príncipe*, que acho que ninguém vai querer publicar, e sigo escrevendo um romance histórico sobre a grande bandeira de Raposo Tavares, que por enquanto se chama *Além do Cu do Mundo*.

Desde setembro de 2015, a produtora de cinema e TV Ana Dip e José Roberto Torero dirigem a série *Super Libris* (SescTV), que é composta por um conjunto de 52 programas, com duração de 26 minutos, abordando os autores da literatura brasileira, mas de forma inovadora, trazendo a linguagem da Internet. Há diversos programas dedicados à literatura infantil e juvenil.

### Referências

SUPER LIBRIS. Disponível em: <http://superlibris.sesctv.org.br/> Acesso 15/12/2015.

TORERO, José Roberto. *As primeiras histórias de Lelê*. São Paulo: Panda Books, 2014.

TORERO, José Roberto. *O chalaça*. São Paulo: Alfaguara, 2014. (Edição comemorativa dos 20 anos)

TORERO, José Roberto. *Os 12 trabalhos de Lelercules*. São Paulo: Alfaguara, 2014.

TORERO, José Roberto. *Os vermes*. São Paulo: Objetiva, 2000.

TORERO, José Roberto. *João e os 10 pés de feijão*. São Paulo: Alfaguara, 2015.

TORERO, José Roberto. *Pequenos amores*. São Paulo: Objetiva, 2006.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Chapeuzinhos coloridos*. São Paulo: Alfaguara, 2010.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Os 33 porquinhos*. São Paulo: Alfaguara, 2012.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Kubno e Velva*. São Paulo: Alfaguara, 2013.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Terra Papagalli*. São Paulo: Alfaguara, 2000.



## EDUCAÇÃO E LITERATURA INFANTIL: PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

## EDUCATION AND CHILDREN'S LITERATURE: THE FIRST DECADES OF THE TWENTIETH CENTURY

## EDUCACIÓN Y LITERATURA INFANTIL: LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL SIGLO XX

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna <sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo é fruto de nossas pesquisas sobre as relações entre educação e literatura infantil e se propõe a apresentar um breve panorama das tendências pedagógicas no Brasil até meados dos anos de 1930, período de consolidação da Literatura Infantil Brasileira, denominado comumente por Período Lobatiano. Nosso intuito é contribuir com um contexto histórico e pedagógico para os pesquisadores de literatura infantil que optarem por esse período ou mesmo épocas futuras, já que algumas tendências do início do século XX podem ainda ser observadas em nossa contemporaneidade. O reflexo dessas tendências pedagógicas na literatura infantil da década de 1930 pode ser observado em nossa Tese de Doutorado intitulada “A literatura infantil além do livro: as contribuições do jornal português O senhor doutor e da revista brasileira O Tico-Tico”.<sup>2</sup>

**ABSTRACT:** This paper is the result of our research on the links between education and children's literature and intends to provide a brief overview of the pedagogical tendencies in Brazil until the mid-1930s, a period of consolidation of the Brazilian Children's Literature, known as Lobato's Period.

---

1 Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (FFLCH). Professora titular da Universidade Paulista (UNIP). E-mail: limax@unip.br e mennaligia@gmail.com

2 Tese disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-07122012-105735/pt-br.php>

Our purpose is to contribute with historical and pedagogical context for children's literature researchers who choose this period or even future ages, as some tendencies of the early twentieth century can still be observed in the present. Reflects of these educational trends in children's literature of the 1930s can be studied in our PhD thesis entitled "Children's Literature beyond the book: contributions of the Portuguese newspaper O senhor doutor and the Brazilian magazine O Tico-Tico".

**RESUMEN:** Este artículo es el resultado de nuestra investigación sobre la relación entre la educación y la literatura infantil y tiene como objetivo proporcionar un breve resumen de las tendencias pedagógicas en Brasil hasta mediados de la década de 1930, un período de consolidación de la Literatura Infantil en Brasil, conocido como Período Lobato. Nuestro objetivo es contribuir con el contexto histórico y pedagógico para los investigadores de literatura infantil que eligen este período o incluso siglos futuros, ya que algunas tendencias de principios del siglo XX pueden aun observarse en el presente. El resultado de estas tendencias educativas en la literatura infantil de la década de 1930 se puede ver en nuestra tesis doctoral titulada "Allá del libro: las contribuciones del diario português O Senhor Doutor y la revista brasileña Tico-Tico".

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; literatura infantil; século XX.

**KEYWORDS:** Education; children's literature; twentieth century.

**PALABRAS CLAVE:** Educación; literatura infantil; siglo XX.

Por meio de uma perspectiva social e histórica, levamos em conta que a educação é um fator social e se relaciona diretamente às diferentes concepções de infância, à leitura destinadas às crianças e à literatura infantil. Assim, conhecer diferentes tendências pedagógicas auxiliam-nos a entender melhor o contexto de produção para as crianças em diferentes épocas.

Consideramos que a literatura infantil é literatura, e, por extensão, também é arte. A sua natureza seria a mesma da literatura que se destina aos adultos, sendo que *"as diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança"* (COELHO, 2000, p. 27-29).

Contudo, vale lembrar que uma característica marcante da literatura infantil é a sua “vocação pedagógica”, que perdura até os dias atuais, conforme nos aponta Marc Soriano (apud COELHO, 2000):

[...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento [...] (SORIANO apud COELHO, 2000, p. 31)

Assim, devido ao público a que se destina e a suas raízes históricas, a literatura infantil foi concebida como uma prática pedagógica, atrelada aos destinos da escola, o que lhe confere uma especificidade, tanto valorizada quanto criticada. Segundo Bárbara Freitag, em *Escola, Estado e Sociedade* (1980), quanto à conceituação de educação e sua situação em um determinado contexto social, a maioria dos estudiosos apresentam dois pontos em comum, os quais contribuem para nossas reflexões :

1) A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;

2) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas ( família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica (FREITAG, 1980, p. 15)

Acrescentamos, ainda, que tais “doutrinas”, as quais chamaremos de “tendências” ou “perspectivas” pedagógicas, baseiam-se, por extensão, na concepção de infância e na formação que se pretende dar à criança em um projeto político e econômico pré-estabelecido.

Esses projetos influenciaram e influenciam na formação e caracterização

das produções culturais destinadas às crianças. Pensando-se em Literatura Infantil, há especificidades a se considerar. As intenções didáticas, moralistas, a fruição, a valorização estética, o lúdico e o simples entretenimento fundem-se ou tornam-se mais ou menos evidentes, em diferentes épocas.

Para iniciarmos, consideramos importante tratar da distinção entre a educação formal e a informal; entre a educação infantil e a dos adultos e, finalmente, entre a educação burguesa e a das classes populares. Vale esclarecer que neste trabalho daremos destaque à educação formal para as crianças. Como há um processo a se observar, que apresenta seus ecos até nossa atualidade, trataremos também de alguns fatos ocorridos dos séculos XVIII ao XIX.

Primeiramente, é necessário considerar que existe a educação formal, idealizada e organizada institucionalmente, isto é, um sistema educacional, desenvolvido em espaços coletivos, com professores e livros didáticos, por meio do qual as crianças podem ser educadas, controladas e vigiadas.

Há também a educação informal, na qual podemos inserir o convívio familiar e comunitário, assim como a leitura de jornais e revistas. Devemos considerar, ainda, mais tarde, o rádio, o cinema e outras formas tanto de comunicação quanto de aquisição de conhecimento. Quanto à educação formal, é importante destacar que a ascensão da escola está diretamente ligada à revolução burguesa<sup>3</sup>, conforme Lajolo e Zilberman:

A ascensão da escola fez parte da revolução burguesa, que recorreu à educação como forma de preparar seus quadros e, ao mesmo tempo, desafiar o poder feudal, fundado na propriedade da terra e nos títulos herdados

(LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 30)

---

3 Lajolo e Zilberman não se referem especificamente à Revolução Francesa em 1789, mas a todo processo de mudanças provocado pela burguesia a partir do século XVI.

Assim, foi preciso mudar o processo de aprendizagem consolidado pela aristocracia, o qual se baseava em uma formação pessoal, além de ser necessário coletivizar um processo de aprendizagem baseado em conteúdos que resumissem o conhecimento burguês até então constituído. Desse modo, os alunos passaram a ser divididos em classes conforme suas idades e padrão social.

Já no século XIX, com a Revolução industrial, principalmente na França e na Inglaterra, surgem as classes operárias. Alguns educadores e religiosos consideravam que essas classes não saberiam criar seus filhos, logo, a escola surgiria como a responsável por fazê-lo:

Em 1846, um religioso, que também era inspetor escolar em Lancashire, escreveu sobre “a falta de pudor e os hábitos sujos, a falta de castidade, a ignorância e o descuido com relação à religião, o descaso com a reputação, a brutalidade, a negligência e o estado quase animal de algumas classes trabalhadoras”, e o efeito benéfico de se separarem as crianças dessa espécie de pais (HEYWOOD, 2004, p. 214).

Collin Heywood ainda destaca o fato de que, em autobiografias do século XIX, pode-se observar que as crianças das classes populares aprendiam muito pouco no curto espaço de tempo que ficavam na escola; entretanto, consideravam esse momento como um descanso do trabalho pesado das fazendas. Apesar de tal descanso, havia os castigos, sofrimentos, flagelos, fome e punição corporal, imprimindo-se a imagem do mestre-escola autoritário, com um açoite ou palmatória em punho, pronto para castigar, já que havia o princípio de que só se aprenderia pelo castigo físico. Um regime disciplinar cada vez mais rígido levou as crianças a serem retiradas da sociedade, confinadas nas escolas e até enclausuradas em internatos:

Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos [...]. A família e a escola retiraram juntas a criança

da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato (ARIÈS, 1981, p. 277).

Além disso, a partir da revolução do século XIX, na indústria têxtil, a criança pobre passou a viver como na Idade Média, ou seja, precocemente como um adulto, abandonando os estudos para trabalhar nas fábricas e auxiliar no sustento da família. Por outro lado, a criança da elite recebia uma educação cada vez mais privilegiada, apta a se tornar um adulto pró-ativo e a assumir seu espaço junto às classes dominantes.

Nesse contexto, o positivismo, responsável por consolidar uma concepção burguesa de educação, segundo Gadotti, foi representado por Comte como a doutrina que serviria de base para uma formação científica da sociedade:

O positivismo representava a doutrina que consolidaria a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma “sábia resignação” *ao seu status quo*. Nada de doutrinas críticas, destrutivas, subversivas, revolucionárias como as do iluminismo da Revolução Francesa ou as do socialismo (GADOTTI, 2003, p. 108).

Atentem para o fato que a educação brasileira ainda é pautada, infelizmente, no positivismo. O maior representante dessa filosofia foi o inglês Herbert Spencer (1820-1903), importante por valorizar a educação física e o estudo da natureza, aspectos muito difundidos na literatura infantil brasileira, principalmente nos anos de 1920:

Acentuou o valor utilitário da educação e mostrou que os conhecimentos mais importantes são os que servem para a conservação e a melhora do indivíduo, da família e da sociedade em geral[...] influenciado pelas ideias naturalistas de Rousseau, deu grande importância à educação física e ao estudo da natureza (GADOTTI, 2003, p. 111).

Quanto à sociologia da educação positivista, destaca-se o francês Émile Durkheim (1858-1917), para quem a educação seria imagem e reflexo da sociedade: “A educação é um fato fundamentalmente social, dizia ele. Assim, a pedagogia seria uma teoria de prática social” (GADOTTI, 2003, p. 109). Importante destacar que Durkheim considerava que deveria haver uma educação para cada classe social, já que cada profissão exigia habilidades específicas:

[...] de fato, cada profissão constitui um meio sui generis, que demanda aptidões e conhecimentos específicos (...) e, já que a criança deve estar preparada com vistas à função que será levada a cumprir, a educação, partir de determinada idade, não pode mais continuar mesma para todos os sujeitos aos quais ela se aplicar (DURKHEIM, 2011, p. 51).<sup>4</sup>

Por outro lado, para Durkheim, as diferentes formas de educação deveriam ter uma base em comum, principalmente no que concerne à cultura religiosa:

Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social à qual elas pertencem(...) sempre há uma religião comum a todos, e por conseguinte, os princípios da cultura religiosa, que é então fundamental, são os mesmos na faixa inteira da população (DURKHEIM, 2011, p. 51)

No início do século XX, o pensamento pedagógico mais expressivo foi o da Escola Nova, que, segundo Gadotti, “representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola burguesa” (GADOTTI, 2003, p. 142). A teoria e a prática escolanovistas disseminaram-se por todo o mundo a partir da proposta de que a educação se transformasse, instigando também as mudanças sociais. Um dos mais influentes, inclusive no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, foi o educador norte-americano John Dewey (1859-1952), que, a partir da formulação de um novo ideal pedagógico-

---

4 Esse livro foi publicado originalmente em 1922.

gico, afirmava que “*o ensino deveria dar-se pela ação (learning by doing) e não pela instrução*” (GADOTTI, 2003, p. 143). Dewey defendia a Escola Ativa, a qual propunha uma atividade pessoal do aluno. Foi responsável por traduzir para a educação o liberalismo político- econômico dos Estados Unidos. Mesmo se opondo à educação tradicional, criticando a obediência e submissão, não questionava as raízes das desigualdades sociais:

Através dos princípios da iniciativa, originalidade e cooperação, pretendia liberar as potencialidades do indivíduo rumo a uma ordem social que, em vez de ser mudada, deveria ser progressivamente aperfeiçoada (GADOTTI, 2003, p. 148)

No entanto, é importante esclarecer que a Escola Nova fez parte de um amplo processo, isto é, não foi simplesmente um movimento liberal, contendo até mesmo ideias contraditórias:

O movimento da Escola Nova foi se construindo junto com a própria escola moderna, científica e pública. Os escolanovistas não puderam negar as contribuições do positivismo e do marxismo. Daí constituir-se num movimento complexo e contraditório (GADOTTI, 2003, p. 148).

Pensando especificamente no Brasil, podemos dividir a educação em diferentes períodos, o que varia conforme o referencial teórico utilizado. Paulo Ghiraldelli Jr. (2000), por exemplo, a partir do século XIX, baseia-se nos períodos históricos, como Primeira República (1889-1930), Segunda República (1930-1937) e assim por diante.

Já Maria Lúcia S. Hilsdorf (2007) optou por outros limites, os quais seguiremos por nos parecerem bastante justificáveis: de 1870 até 1920, período em que há iniciativas republicanas; de 1920 a 1930, período em que se manifestam outras escolas na Primeira República, com destaque para a Escola Nova; de 1930 a 1945, período de “reconstrução da nação”, e assim por diante.

Segundo Guiraldelli Jr. (2000), o período de transição do Império para a República foi marcado por um “entusiasmo pela educação”, de caráter quantitativo devido ao fato de valorizar a expansão da rede escolar; seguido por um “otimismo pedagógico”, de caráter qualitativo em relação aos problemas educacionais:

O entusiasmo surgiu nos anos de transição do Império para a República, principalmente entre 1887 e 1896, sofreu um recuo entre 1896 e 1910, e depois nos anos 10 e 20 alcançou seus melhores dias. O otimismo, ao contrário, é típico de meados dos anos 20 e alcançou seu apogeu já na Segunda República, nos anos 30 (GUIRALDELLI JR., 2000, p. 15).

Tanto “entusiasmo” pela educação no Brasil era um reflexo do que já estava acontecendo na Europa. Todavia, importa destacar que a educação não era para todos, tendo em vista que, mesmo se considerarmos que houve um aumento dos estudantes de 1870 a 1920, os números são bastante ínfimos.

Conforme dados de Boris Fausto, em *História do Brasil* (2002:237), no ano de 1872 apenas 16,85% da população de 6 a 15 anos frequentava escolas, o que corresponde a cerca de 12 mil alunos matriculados no ensino secundário. Já em 1920, esse número aumentou para 52 mil, contudo a quantidade de jovens prontos para receber o ensino secundário superava os 6 milhões.

O período da Primeira República trouxe consigo diferentes metas e reivindicações que apenas se consolidariam após a Revolução de 30, como, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e da Saúde.

A década de 1920 foi bastante significativa para a escola brasileira, uma vez que educadores liberais foram introduzindo a pedagogia da Escola Nova por meio de reformas realizadas nos sistemas estaduais de ensino, não somente por interesses políticos, mas também pela divulgação de conhecimentos técnico-científicos. Segundo Guiraldelli Jr. (2000), a divulgação dessa nova pedagogia ocorreu em meio à crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente depois da Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918):

O imperialismo americano impôs não só padrões novos de consumo de bens materiais, mas também padrões de consumo de bens culturais, que trouxeram ao país as teorias pedagógicas do Movimento da Escola Nova (GUIRALDELLI JR., 2000, p.25)

A respeito das reformas nos sistemas estaduais, destacam-se Sampaio Dória em São Paulo, em 1920; Lourenço Filho no Ceará, em 1922; Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1927; Casassanta e Francisco Campos em Minas Gerais, em 1927; sendo essa última reforma considerada como a mais pedagógica e a mais bem sucedida.

Segundo Hilsdorf, o que conduziu a Escola Nova nos anos 20 foi a visão nacionalista, que já preocupava os intelectuais da década de 10 ao reivindicar a valorização da cultura nacional, como é o caso de Olavo Bilac em sua campanha a favor da alfabetização e do serviço militar obrigatórios (1915-1918), por exemplo (HILSDORF, 2007, p. 83). Vale lembrar a grande importância de Bilac inclusive na literatura infantil. Tal valorização inspirou a Liga de Defesa Nacional (1916) e a Liga Nacionalista (1917), participantes da ABE (Associação Brasileira de Educação), cujas propostas na década de 20 eram, entre outras:

[...] fundação de escolas primárias e profissionais; instrução cívica do povo na obediência à leis e no respeito às tradições nacionais por meio de impressos e conferências; incentivo à educação física, ao escotismo, às linhas de tiro e ao serviço militar, celebração dos fatos nacionais; obrigatoriedade do ensino da língua, da história e da geografias pátrias nas escolas estrangeiras (HILSDORF, 2007, p. 84).

Entre os congressos promovidos pela ABE, encontram-se o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI) e o 3º Congresso Americano da Criança (CAC) realizados no Rio de Janeiro de 28 de agosto a 5 de setembro de 1922, analisados por Moysés Kuhlmann Jr. no texto “Circulação das

ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX<sup>5</sup> (1998), baseado na leitura dos boletins do CBPI e de várias comunicações feitas na época, denominadas então de *memórias*.

Esse texto de Kuhlmann Jr. (1998) interessa-nos particularmente por apontar ideias e temas pertinentes à análise da literatura infantil da época, principalmente nos jornais e revistas infantis em circulação. Kuhlmann Jr. verificou que as principais ideias em circulação versavam principalmente sobre eugenia<sup>6</sup>, educação popular (mas desigual) e uma relação direta entre higiene e educação física.

Vale esclarecer que a eugenia consistia em uma espécie de saneamento biológico da população, tomando grandes dimensões a partir dos anos de 1930, segundo Cynthia P S Vilhena<sup>7</sup>:

A eugenia, enquanto ramo da medicina social, vai voltar-se contra esses males sociais (alcoolicismo, doenças venéreas, psicopatias, loucura, entre outros) pelos efeitos que causam à “degradação da espécie” e ao “abastardamento da raça” (VILHENA, 1992, p. 49).

---

5 Segundo o autor, este texto foi elaborado para o projeto *História da Educação da Criança Brasileira*, apoiado pela Universidade São Francisco.

6 O termo “eugenia” foi criado por Francis Galton (1822-1911), que o definiu como: “o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente”. José Roberto Goldim. <http://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.htm>. Acessado em 28 jan. 2011.

7 VILHENA, Cynthia P. S. “A família na doutrina social da Igreja e na política social do Estado Novo”. São Paulo. Revista de Psicologia-USP. São Paulo, 3 (1,2) p. 45-57, 1992. Artigo baseado em Família, mulher e prole: a doutrina social da Igreja e a política social do Estado Novo. Tese de doutoramento, FEUSP, 1988.

A importância dada à educação nos anos 20 pode ser observada pela variedade de órgãos inscritos nesses congressos, assim como os diferentes profissionais. Entre os inscritos, encontram-se desde os clubes Flamengo, Vasco da Gama e Fluminense, até entidades como a Associação Brasileira de Imprensa, a Associação Cristã de Moços, a Liga contra o Analfabetismo, o Serviço de Proteção aos Índios, órgãos públicos, hospitais, para citar alguns.

Além de diretores e professores, inscreveram-se senadores, deputados federais, religiosos, católicos em sua maioria, chefes de polícia, funcionários públicos, médicos, engenheiros, fazendeiros, jornalistas, entre outros, sendo que alguns se autodenominavam simplesmente “educadores”.

Segundo Kuhlmann Jr., a maioria dos inscritos era masculina, mas destacou a presença de diretoras e professoras da Escola Normal, bem como da escritora Júlia Lopes de Almeida, famosa por suas produções para crianças.

Desse Congresso, surgiram várias propostas para as instituições de educação infantil, baseadas na “(...) articulação de interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa” (KUHLMANN JR., 1998, p. 81).

Em meio a tantos interesses e campos envolvidos, a educação ganhou um espaço privilegiado e evidenciou-se, segundo o autor, nas questões políticas, jurídicas e sanitárias, entre outras.

No Brasil da Primeira República, essa preocupação ainda atingiu outros patamares, pois, cuidar da criança, no que diz respeito à sua saúde, à educação e até à sua sobrevivência passaram a ser requisitos básicos para que o país se tornasse uma nação moderna.

Logo, não foi por acaso que o CBPI (Congresso Brasileiro de Proteção à Infância) tivesse ocorrido justamente durante a Exposição do Centenário da independência:

O CBPI (...) se revestia de um caráter simbólico ao se realizar durante a Exposição do Centenário da Independência, que pretendia celebrar a nação brasileira como parte do mundo “civilizado” (KUHLMANN JR., 2002, p. 465)

Segundo Kuhlmann Jr., a nação brasileira era celebrada em seu centenário, entretanto almejava ser moderna e civilizada, equiparando-se a outras nações do mundo ocidental. Como dissemos anteriormente, é visível a influência dos Estados Unidos da América, uma ex- colônia que rumava para o progresso:

A evidência mais relevante do americanismo foi a decisão tomada no encerramento do congresso, de se estabelecer a comemoração do Dia da Criança em 12 de outubro, data da chegada de Colombo ao novo continente (KUHLMANN JR., 2002, p. 467).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a influência norte-americana interessa-nos, uma vez que também pode ser verificada em relação aos periódicos para as crianças, principalmente nos anos 30, pela inclusão cada vez maior das HQ, a partir dos *comic books*.

Entre os vários congressistas, havia os que consideravam ser necessário um sistema de assistência social à “*infância desvalida ou moral e materialmente abandonada*”; os que pregavam “*o aperfeiçoamento da raça*”, ou que postulavam que “*o índice de civilização de um povo se afere pelo grau de higiene*”; e os que defendiam a necessidade de um processo educativo que harmonizasse a educação física e a intelectual (KUHLMANN JR., 2002, pp. 470-477).

De um lado, os “escolhidos” seriam os fortes, bem educados, a salvação nacional, do outro, os pobres e desvalidos poderiam ter uma educação básica, mas deveriam ser segregados, para não comprometer o progresso da nação. Por meio de uma educação popular, os pobres seriam mantidos dóceis e sob controle, para isso a assistência social seria fundamental.

Kuhlmann considerava que a educação moral preparava as crianças para aceitar sua condição social. Alguns até mencionavam a *liberdade individual*, como Clemente Quaglio<sup>8</sup>, da Escola Normal Caetano de Campos, de São Paulo, citando o sistema de Montessori, uma das escolanovistas, em que “o papel do professor se limita a prestar auxílio, se for pedido, aconselhando, sugerindo” (KUHLMANN JR., 2002, p. 478).

A obrigatoriedade do Ensino Religioso também aparece contemplada em diferentes comunicações, todavia há visões divergentes, mais críticas, que se opõem ao cunho autoritário do evento. É o caso de Maria Lacerda Moura<sup>9</sup>, que acreditava em um ensino laico, em uma escola moderna, racionalista e científica, na qual se respeitasse a individualidade do aluno. Infelizmente, essa postura destoava do pensamento hegemônico e autoritário do Congresso, cuja maior meta era o controle social. Segundo Kuhlmann Jr.:

A ciência e a liberdade são utilizadas para justificar a distribuição diferenciada do acesso aos bens materiais e culturais. Em nome da ciência, nega-se a razão e apela-se ao destino, ao perigo de desestabilização e às fantasias de uma degeneração racial e moral que exigiram o controle social. (KUHLMANN JR., 2002, p. 493)

Todas essas ideias podem representar o que já ocorria nas relações sociais daquela época no Brasil, entretanto, não podemos nos esquecer de que a concepção de uma sociedade moderna e progressista é uma herança dos intelectuais, tanto americanos quanto europeus, a qual, muitas vezes, não se ajustava à nossa realidade nacional.

---

8 QUAGLIO, Clemente. A imaginação nas crianças brasileiras, pp. 532-543 entre várias outras. Seção de Pedagogia. Congresso Brasileiro de Proteção à infância, Rio de Janeiro. 1922. Boletim 7. Rio de Janeiro: Emp. Graph, 1925.

9 MOURA, Maria Lacerda de. “O atual regime social soluciona o problema da proteção à infância?”, pp. 150-156. Pedagogia in: Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, Rio de Janeiro, 1922. Boletim 7. Rio de Janeiro, Emp. Graph, 1925.

Os estudos feitos por Kuhlmann Jr., apesar de restritos a um único Congresso, contribuíram significativamente para que tenhamos uma mostra considerável sobre a educação brasileira nos anos 20, com repercussão para as décadas seguintes.

Outro período importante para a educação brasileira pode ser demarcado de 1930 a 1945, período denominado por Boris Fausto de “O Estado getulista” (FAUSTO, 2002, p. 329), no qual prevaleceu a ideia de “reconstrução da nação”. Esse ideário, segundo Hilsdorf (2007), não era novo, já que, em 1822 e 1889, construir uma nação também tinha sido um objetivo, porém não alcançado.

A partir dos anos 30, o que se intenta é um “desvendamento da cultura brasileira”, algo não tão simples de definir, já que a nossa cultura era interpretada por diferentes ideologias vindas da década anterior, como o tradicionalismo dos meios agrários, o radicalismo dos operários e de setores da classe média, bem como o americanismo da burguesia urbana.

Segundo Alfredo Bosi, a crise da República do Café e a do capitalismo internacional de 1929 abalaram a hegemonia oligárquica. A Revolução de 30, o movimento sindical anarquista e comunista, o tenentismo, o governo provisório de Getúlio Vargas, o ideário progressista dissidente da burguesia de São Paulo, tudo isso “provocou revisões fundas no quadro institucional do país” (BOSI, 1992, p. 211).

Já para Boris Fausto, a Revolução de 30 foi um movimento heterogêneo que, apesar de possuir um objetivo em comum e de acabar com a oligarquia cafeeira da Primeira República, tinha metas divergentes e conflitantes, as quais serão apresentadas a seguir.

Por um lado, os velhos oligarcas queriam transformações mínimas que reforçassem seu poder. Por outro, o movimento operário, controlado pelo Partido Comunista, via na Revolução de 30 um caminho democrático para uma revolução socialista.

Já as classes médias urbanas e tradicionalistas almejavam uma reabilitação da República de 1889, dessa vez mais organizada e honesta e que promo-

vesse a educação popular. Os “tenentes”, representantes da rebeldia militar, reivindicavam um Estado forte e centralizado, eram radicais pelo uso da luta armada, porém suas reivindicações eram as mesmas da classe média urbana (FAUSTO, 2002, pp. 325-328).

Apesar de o Estado Novo (1937-1945) iniciar-se somente em 1937, segundo Hilsdorf, já na Revolução de 30 havia marcas de autoritarismo e nacionalismo, característicos da ditadura, devido à influência das Forças Armadas e da Igreja Católica, “*que viam nele (Estado Novo) uma oportunidade de colocarem em prática os seus projetos de educação do povo*” (HILSDORF, 2007, p. 92).

Observamos que tais aspectos ficam bastante evidentes nas produções para as crianças nessa época, nas quais as figuras da Igreja e do Estado destacam-se consideravelmente.

Segundo Fausto, a política educacional ficou na mão de jovens políticos mineiros que iniciaram suas carreiras na oligarquia de seu Estado. Foram eles os ministros da Educação Francisco Campos (de 1930 a 1932)<sup>10</sup> e Gustavo Capanema (de 1934 a 1945) (FAUSTO, 2002, p. 337).

Quanto às estatísticas educacionais, vale destacar que entre os anos de 1920 e 1940 os índices de analfabetos ainda era muito alto. Tal índice caiu de 69,9%, em 1920, como vimos anteriormente, para 56,2% em 1940. No que diz respeito à escolarização (meninos e meninas de cinco a dezenove anos), em 1920, o índice era cerca de 9%, já em 1940 passou para 21% o número de crianças e jovens que frequentavam a escola (FAUSTO, 2002, p. 394). Esses fatos são bastante consideráveis em nossas análises sobre literatura infantil e os leitores efetivos das produções para crianças.

Dentro desse contexto dos anos 30, não podemos deixar de citar o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova*, em 1932. Segundo Saviani (2008) essa ação apresentou-se como um instrumento político ao expressar a posição dos educadores liberais que “*viu na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a*

---

10 O médico e político mineiro Washington Ferreira Pires foi o ministro da Educação e Saúde de 1932 a 1934.

*exercer o controle da educação no país*” (SAVIANI, 2008, p. 244). O Manifesto teve como redator chefe Fernando Azevedo, responsável pela reforma educacional no Distrito Federal em 1927. Seu teor, segundo Saviani, tem um caráter heterogêneo e contraditório.

Algumas passagens, por exemplo, fazem referência à “escola única”, ecoando uma concepção socialista de escola. Em um caminho contrário, o documento apresenta forte influência do positivismo, considerando os sistemas de ensino ora como homogêneos, ora como heterogêneos:

De Durkheim reteve a dupla função social dos sistemas de ensino: a função homogeneizadora dos indivíduos, que, para Azevedo, se realizaria por meio da escola primária e secundária; e a função diferenciadora de acordo com as aptidões dos indivíduos e suas destinações ocupacionais, atribuída ao ensino universitário (SAVIANI, 2008, p. 253).

A redação desse documento foi publicada em vários jornais em dezanove de março de 1932, sendo sua recepção bastante polêmica. Manifestações favoráveis vieram, por exemplo, dos poetas Cecília Meireles e Menotti del Picchia. Já a “avalanche de críticas” veio dos intelectuais ligados à Igreja, com destaque para o já citado Amoroso Lima, que escreveu, no dia vinte e três de março, um artigo denominado “Absolutismo pedagógico”, no qual considerava o “Manifesto” como:

[...] anticristão, por negar a finalidade espiritual do homem; “antinacional”, ao desconsiderar a tradição religiosa da população brasileira; “antiliberal”, por defender o monopólio do Estado e ser contra a liberdade de ensino; “anti-humano”, ao negar o sobrenatural e subordinar o homem ao âmbito material e biológico; e “anticatólico”, ao não reconhecer o direito da Igreja de educar publicamente os seus adeptos (SAVIANI, 2008, p. 254).

Com forte participação na Constituição de 1934, a Igreja Católica de certa forma “derrotou o movimento renovador” (SAVIANI, 2008, p. 270), o qual continuou existindo, mas com menor fôlego.

Deve-se considerar o fato de que os adeptos da Escola Nova eram vistos como portadores de requisitos técnicos necessários para a modernização do país e não foram descartados. Nesse sentido, Lourenço Filho, por exemplo, colaborou significativamente com o ministro Gustavo Capamena. A pedagogia nova, no entanto, somente se tornaria predominante a partir de 1947.

Os interesses da Igreja Católica pela família e pela educação são coerentemente abordados por Cynthia Vilhena (1992). Segundo a autora, para a Instituição, a instabilidade da família moderna incitava a Igreja a tomar inúmeras ações em sua defesa:

Defender e preservar a estabilidade da família contra toda sorte de “fermentos desagregadores” significa, pois garantir a paz e a harmonia da sociedade enquanto conjunto de famílias e, em última instância, a sobrevivência da Igreja como instituição dentro do organismo social (VILHENA, 1992, p. 48).

Assim, a partir do momento em que a família é concebida como a “célula-*mater* da sociedade”, segundo Vilhena, a educação passa a ocupar um lugar estratégico como instrumento de formação do tipo de homem que correspondesse à nova ordem social:

Esta nova ordem social era reivindicada em nome dos princípios da ordem, hierarquia, disciplina, respeito à família e às instituições, cumprimento dos deveres cívicos e amor à pátria forte e coesa, em clara oposição aos postulados do liberalismo democrático [...] (VILHENA, 1992, p. 47).

Desse modo, a Igreja solicitou do novo governo revolucionário o direito de ministrar aulas de religião nas escolas e a instituição de um Estado Católico, não neutro.

Outra forte instituição durante o Estado Novo foram as Forças Armadas, que

também apresentavam um projeto político como educadoras. O Exército, segundo Vilhena, parte de uma postura de “*vigilante observador*” dos acontecimentos nacionais, durante o Império e a Primeira República:

[...] ele passa a buscar maior participação no seio da sociedade civil, o que se dá a partir da Revolução de 30, como decorrência da cúpula dirigente, que instaura e concretiza o processo de reorganização interna das fileiras do Exército (VILHENA, 1992, p. 54).

Entre as propostas dessa instância do Poder, havia, por exemplo, um modelo do “*quartel como escola*”, pregado por Olavo Bilac, em uma visão nacionalista e cívico-militar, reivindicando o serviço militar como obrigatório, conforme vimos anteriormente.

Vilhena concluiu que o Exército, a Igreja e o governo do Estado Novo tinham propósitos coincidentes, que se tornariam a base de uma nova ordem social, como:

[...] ordem, disciplina, respeito à hierarquia constituída, combate ao individualismo, exaltação do sentimento patriótico, culto aos deveres cívicos, oposição ao “*pacifismo ingênuo*”, respeito às tradições, às instituições brasileiras e, sobretudo, respeito, defesa e amparo à família, base do edifício social, todos estes elementos configurados como mecanismos de construção da nacionalidade e de estruturação de nova ordem social (VILHENA, 1992, p. 56).

A forte tendência ao nacionalismo, à exaltação à pátria, bem como à doutrinação católica marcaram a educação dos anos 30 e, por consequência, os livros de leitura e os periódicos destinados às crianças. Esperamos que com esse breve panorama, possamos contribuir com as pesquisas dos estudiosos da literatura infantil, não somente com referência às produções das primeiras décadas do século XX, mas também para refletirmos sobre as produções posteriores, que apresentam, ainda, fortes marcas desse percurso histórico e dessas tendências pedagógicas.

## Referências

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BOSI, Alfredo. “A educação e a cultura nas constituições brasileiras”. In: BOSI, A. (org.) *Cultura brasileira: temas e situações*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. Trad. Stephania Matousek. São Paulo: Vozes, 2011.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 10 ed. São Paulo: Edusp, 2002.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar e KUHLMANN JR., Moysés (Org.). *Os intelectuais na História da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.

GUIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância. Da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Trad. Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artmed, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. “Circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX”. In: LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A

leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 2002.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VILHENA, Cynthia P. S. “A família na doutrina social da Igreja e na política social do Estado Novo”. São Paulo: Revista de Psicologia-USP. 3 (1,2) pp. 45-57, 1992.

## IMPACTOS DAS QUESTÕES EDUCACIONAIS NA PRODUÇÃO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

### IMPACTS OF EDUCATIONAL ISSUES IN THE PRODUCTION OF CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE

### IMPACTOS DE LAS CUESTIONES EDUCACIONALES EN LA PRODUCCIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Rogério Bernardo da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta reflexões acerca dos impactos das questões educacionais na dinâmica da produção da obra de literatura infantil e juvenil. O objetivo é evidenciar como o trabalho dos autores pode ser direcionado por demandas ligadas às leis da educação, das diretrizes e parâmetros curriculares. Para isso, conceitos como os de representação, tematização, estética, fruição e discurso utilitário são articulados ao longo do texto.

**ABSTRACT:** This article presents a reflection on the impact of educational issues in the dynamics of production of the work of children's and youth literature. The goal is to show how the work of authors can be driven by demands related to the laws of education, guidelines and curriculum guidelines. For this, concepts such as representation, theming, aesthetics, enjoyment and utility speech are articulated throughout the text.

**RESUMEN:** En este artículo se presenta una reflexión sobre el impacto de

---

1 Doutorando em Letras, pelo Programa de Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa, da FFLCH-USP. Professor de Língua Portuguesa e formador de professores nas disciplinas Pedagógicas e na área de Letras. E-mail: robernar.doc@gmail.com

los problemas educativos en la dinámica de la producción de una obra de literatura infantil y juvenil. El objetivo es mostrar cómo la obra de autores puede ser impulsada por demandas relacionadas con las leyes de educación, directrices y lineamientos curriculares. Para eso, conceptos como representación, tematización, estética, disfrute y el discurso de utilitario se articulan a lo largo del texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura infantil; literatura juvenil; educação.

**KEYWORDS:** Children's literature; juvenile literature; education.

**PALABRAS CLAVE:** Literatura infantil; literatura juvenil; educación.

Como as questões ligadas ao ensino escolar se articulam às dinâmicas da autoria e às da própria estrutura interna da obra literária para crianças e jovens? Seria possível, diante de todas as instâncias que envolvem a produção da obra, manipulá-la a ponto de comprometer sua natureza estética? Diante dessas indagações, o presente texto objetiva verificar como as questões educacionais reverberam na constituição das obras de literatura infantil e juvenil.

Para tanto, como percurso metodológico, serão discutidas, inicialmente, as questões referentes à natureza do objeto, o texto literário destinado às crianças e jovens. Na sequência, organiza-se uma discussão acerca do contexto de produção da obra literária e das dinâmicas do processo de autoria frente às demandas educacionais existentes. Por fim, apresenta-se uma reflexão a respeito de como a relação entre obra e ensino pode subverter a lógica da fruição artística, valorizando, em muitos casos, o discurso utilitário, em detrimento do efeito estético.

### **Texto, imagens, representação e pacto com o leitor**

Diferentemente de textos de outra natureza, o texto literário, de um modo geral, e o de literatura infantil e juvenil, especificamente, são dotados de características particulares que conferem a eles graus diversos de signi-

ficação. Para entendê-los, é preciso que tenhamos clara a distinção que Roger Chartier<sup>2</sup> propõe, a de que o texto e o livro resultam de ações cujas instâncias são complementares, mas não as mesmas. Os grandes escritores são autores de textos, mas não de livros. Os livros são incumbências de uma gama de profissionais cujas ações articuladas conferem unidade a uma obra, dentre eles ilustradores, editores, tipógrafos etc.

Nos casos, tanto da literatura infantil quanto da juvenil, dada relevância da ilustração no que se refere à ampliação dos significados do texto verbal, muitas vezes em situação de interdependência, é plausível até que seja definido no âmbito de sua tessitura específica, conferindo-lhe também status de texto, o texto imagético, como muitos<sup>3</sup> propõem. Corrêa (2008) aponta, inclusive, que a ilustração é uma das marcas que, ao mesmo tempo, ajudam a distinguir o livro para adultos do livro para crianças e jovens e também confere a ele uma complexidade, pois “as imagens não são uma mera representação explicativa ou elucidativa do texto escrito, pois ampliam as possibilidades significativas do verbal, enriquecendo-a sobremaneira” (CORRÊA, 2008, p. 92).

Assim é possível ao livro de literatura infantil e juvenil apresentar-se como obra dotada de uma tessitura verbal e imagética articulada e complexa, mas também como um objeto cuja forma física, sensível e perceptível é dotada de significados que muito contribuem para que a expressão dos autores tenha o alcance ou o efeito adequado no bojo dessa complexidade.

A literatura infantil e juvenil, como toda arte, também se constrói por meio da representação que está ligada ao contexto social e histórico. É importante

---

2 “Esses procedimentos de produção de livros não pertencem à escrita, mas à impressão, não são decididas pelo autor, mas pelo editor-livreiro, e podem sugerir leituras diferentes de um mesmo texto. Uma segunda maquinaria, puramente tipográfica, sobrepõe seus próprios efeitos, variáveis segundo a época, aos de um texto que conserva em sua própria letra o protocolo de leitura desejado pelo autor” (CHARTIER, 2011b. p. 96).

3 Donis A. Dondis, Luis Camargo e Lucrécia Ferrara.

ressaltar que a representação “insinua - de maneira mais ou menos explícita - que a linguagem teria por função estar no lugar de outra coisa, de representar uma ‘realidade’ diferente” (GREIMAS; COURTÉS, 2010, p. 382). Mais do que isso, ressalta-se que as representações “não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade seus leitores ou seus espectadores que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram” (CHARTIER, 2011a, p. 27).

Assim, evidencia-se que não basta representar a realidade, não basta que a linguagem tome o lugar de algo – o objeto da representação - mas a obra precisa ter um grau de convencimento tal que lhe confira condições de persuasão. Nesse sentido, estamos tratando de um conceito do qual Aristóteles já tratava, o da verossimilhança.

A percepção daquilo o que é verossímil tem relação com a verdade da obra, não com a verdade dos fatos. Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais para a configuração dessa verdade é a relação que a literatura estabelece com o leitor. Estamos, pois, diante da pactuação entre leitor e obra literária, o que já seria uma especificidade do processo de leitura literária.

Como poderíamos pensar, por exemplo, na existência de uma boneca feita de pano capaz de protagonizar uma série de ações em parceria com um boneco feito de sabugo de milho, duas crianças e uma série de outros seres mágicos e folclóricos, se não fosse pela verossimilhança da narrativa? Como poderíamos, também, crer numa narrativa cuja personagem principal, inicia sua jornada guiada por um coelho atrasado e ao longo da mesma cresce e diminui de tamanho várias vezes, interagindo com seres mágicos e insólitos? Tanto as produções de Lobato quanto as de Carroll são provas de que a verossimilhança passa pelo estabelecimento de um contrato entre o leitor e obra, na qual o primeiro se submete à instância representada graças à sua verdade artística persuasiva.

A literatura fantástica nos fornece uma série de exemplos a respeito de como o mágico, o insólito e o estranho tornam-se verdades capazes de criar efeitos estéticos resultantes do contrato entre obra e leitor. Nesse sentido, nos alerta Candido (2000, p.13) “achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la, é correr o risco de uma perigosa sim-

plificação causal”. O pacto entre leitor e obra nos previne quanto essa simplificação causal, pois a proposição de uma simples conferência entre obra e realidade desarticulária a essência de toda arte, ou seja, ser uma representação simbólica.

Na literatura, de um modo geral, e também na literatura infantil e juvenil, essa representação simbólica tem alicerces que se situam na tradição, articulam-se com o presente contexto histórico e projetam efeitos, intangíveis, no devir. Conforme, aponta Gregorin Filho (2011, p. 63) “um novo texto não nasce de uma inocente e virginal matéria-prima, mas da ruína de outros discursos, da reciclagem do velho, do reconto, da metamorfização e atualização de mitos pelo tempo, tempo esse entendido como transformação de espaço”. Assim, verifica-se que a arte literária não nasce do vazio, não nasce por força de elementos alheios aos contextos e às conjunturas, mas carrega em si a tradição e inovação. “É sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor são intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento que produz algo que antes inexistia” (ISER, 2002, p. 105).

### **A obra e o contexto social**

A literatura infantil e juvenil também é marcada pelos três fatores socioculturais que influenciam uma obra de arte, a estrutura social, os valores e ideologias, e as técnicas de comunicação. “Eles marcam os quatro momentos da produção: o artista, sob impulso de uma necessidade interior, orienta-se segundo os padrões da sua época; escolhe certos temas; usa certas formas; a síntese resultante age sobre o meio” (CANDIDO, 2000, p. 20). Essa perspectiva “faz com que se perceba o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas” que se articula em torno de três elementos fundamentais autor, obra e público (CANDIDO, 2000, p. 22).

Se, como vimos, é válida a ideia de representação como instância intrinsecamente ligada à presença de condicionantes atrelados ao contexto histórico, qual seria a influência exercida pelo meio social sobre a obra de

arte? Essa pergunta pressupõe que, ao mesmo tempo, a produção artística dialoga com a sociedade e também interage com ela. Da forma que sugere Candido (2000) isso consiste em estudar em que medida a arte é expressão da sociedade; e também em que medida ela é social, ou seja, se interessa pelos problemas sociais, como aponta:

a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 2000 p. 19)

Sendo a obra de arte social nos dois sentidos, pois depende dos fatores do meio e produz sobre os indivíduos um efeito prático, surge uma nova questão: Tendo consciência dessa dupla articulação social da arte, seria possível manipulá-la para obter efeitos desejados sobre um sujeito ou um grupo frente a este ou aquele problema social, por exemplo? Entra em discussão o contexto que envolve a produção da obra de arte literária do ponto de vista do autor, aqui entendido não somente como o mentor do texto verbal, mas também aquele que pensa e organiza o texto imagético.

Como propõe Iser, “o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo.” (ISER, 2002, p. 107) Por mais que o texto literário seja intencional, a proposição de temáticas ou problemas no interior da obra literária não garante o efeito pretendido inicialmente, dada a incomensurabilidade do efeito estético. O que a obra visa está num terreno alicerçado no devir, um mundo que ainda há de ser identificado. Uma obra literária, como já apontamos em Candido, manifesta-se em graus diversos de sublimação, o que significa dizer que, por mais consciente que esteja um autor, haverá no ato criador a manifestação de elementos ligados às esferas do subconsciente e do inconsciente como revela o próprio Candido:

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 1995, p. 243)

A literatura infantil e juvenil tanto em seu desenvolvimento aqui no Brasil, quanto no exterior, foi constituída e é configurada, ainda hoje, como sendo social nos dois sentidos. Como exemplo disso, basta que se note a formação deste gênero, possível somente após a revolução burguesa, que trouxe à tona a concepção de infância ligada às necessidades de gestão do futuro da humanidade. Para tanto, a família, inicialmente e, *a posteriori*, a sociedade e a escola, tiveram que estruturar-se da melhor maneira para oferecer proteção e educação às crianças.

A família e a criança assumiram um novo lugar no cenário descrito. A família tornou-se um espaço de afeição necessária entre cônjuges, que se exprimiu, sobretudo, na importância atribuída à criança e à sua educação. A transmissão de valores e conhecimentos passou, assim, a ser responsabilidade da família, que necessitou aliar-se a uma instituição de alcance promissor para melhor cumprir essa tarefa. (SILVA, 2010, p. 23)

Meninos e meninas que até o feudalismo eram concebidos como adultos em miniatura, passaram a ter seu desenvolvimento atrelado às concepções de sociedade e de adulto que se pretendia formar. A concepção burguesa de infância passou a ser fundamental para o desenvolvimento da sociedade capitalista e de consumo que hoje se observa.

Isso mostra como as ideias, os anseios e as necessidades macropolíticas e econômicas foram capazes, ao promoverem a quebra de paradigma acerca do papel das crianças no mundo, de direcionar a produção literária para a

infância, tendo como mola propulsora a escolarização da infância que, como estratégia para a transmissão de valores e conhecimentos, objetiva o desenvolvimento da escrita e da leitura. Fica claro, então, que “a literatura infantil, como qualquer outra expressão literária, decorre de condições sociais em seu conceito mais amplo” (ARROYO, 1990, p. 20).

Para que a literatura infantil e juvenil fosse produzida por autores nacionais, foram necessárias condições que passaram pela presença de escritores, avanços na tipografia e na imprensa e pela formação de um público leitor. Enquanto isso ainda não acontecia, as publicações textuais destinadas à escola, de cunho disciplinador e transmissor de conteúdos, além das traduções que vinham da Europa, figuraram, entre os séculos XVIII e XIX, como as principais leituras feitas pelos poucos estudantes que frequentavam as escassas escolas. Além das fábulas de Esopo, com seu aspecto moralizante, algumas outras obras propunham a disseminação de ideias e valores para um determinado tipo de comportamento socialmente aceitável ao contexto vigente estabelecido. Nesse sentido, já no século XX, a obra de Edmundo de Amicis, *Coração*, teve papel marcante, pois “invade as escolas brasileiras e os lares nacionais, passando a ser lido por todos (...) tratava-se de uma geração que aprendia, então, as lições relativas ao patriotismo, ao trabalho e à generosidade, graças “ao cunho didático-moralizante” (GREGORIN FILHO, 2009, p. 23).

Trata-se de uma situação verificável tanto nos primórdios do gênero, no Brasil, quanto nos dias atuais. No primeiro caso, retoma-se como a concretização do aburguesamento da sociedade brasileira foi imprescindível para a produção e circulação da literatura – e, neste caso, não somente a infantil e juvenil – que exigiu que a leitura fosse posta como uma prática social; que o discurso sobre a literatura (a crítica) viesse para institucionalizá-la; que leis fossem criadas para que fosse possível a instalação de parques gráficos e consolidação dos direitos autorais; tudo isso, necessariamente, efetivando a posição da literatura no contexto mercadológico, o que estabelece o Brasil como estado burguês. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009).

No segundo caso, a vinculação da literatura infantil e juvenil aos programas governamentais do final do século XX e início do XXI, já tratavam, em seus

editais de chamada às editoras, dos critérios temáticos e técnicos necessários para a publicação. Isso graças à evolução tecnológica que aprimorou a qualidade gráfica e tipográfica do livro e ampliou a quantidade de aspectos sensoriais envolvidos na leitura, inserindo, principalmente, dimensões, sons, texturas e mais cores à produção. Tais avanços, assim como as temáticas, já foram até previstos nos editais mais recentes do PNBE. “Os programas governamentais de promoção de leitura, no caso tanto o PNSL quanto o PNBE, estão intimamente vinculados às diretrizes educacionais dos momentos em que são elaborados” (FERNANDES, 2007, p. 35)

### O autor entre demandas

Diante da importância da literatura para a formação do sujeito e da emergência de uma literatura voltada para as crianças em processo inicial de formação, a escola, por congregar infância e intencionalidade pedagógica, passa a ser um espaço privilegiado para ações voltadas à formação integral do sujeito. Portanto, passa a ser vista, historicamente, como espaço ideal para a apresentação de textos literários aos estudantes em formação.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996, trouxe concepções de sujeito, aprendizagem, de ensino e de cultura diferentes da até então vigente, Lei 5692/71. O estudante passou a ser visto como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, suas especificidades passaram a ser consideradas nas atividades de planejamento e avaliações dos docentes e a cultura passou a ser abordada com foco na pluralidade cultural.

Além disso, principalmente após a publicação, dois anos depois, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, consagram-se nas instituições escolares os chamados Temas transversais, dentre os quais a pluralidade cultural, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, ética e educação e trabalho. Mais recentemente, em 2008, como modificação da Lei de Diretrizes e Bases, foi aprovada a Lei 11.645, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

As concepções epistemológicas e culturais presentes em tais dispositivos legais tendem a serem recebidas de maneira doutrinária pela escola e parecem influenciar as instâncias a ela relacionadas, como, por exemplo, a produção de materiais didáticos, de livros didáticos e também a produção literária voltada para crianças e jovens.

O Programa Nacional da Biblioteca da Escola, o PNBE, possibilita essa leitura, pois nota-se a cada ano, em seu acervo, uma parcela significativa de livros que tratam de temáticas africanas, indígenas, das temáticas transversais e dos conteúdos expressos nos Parâmetros Curriculares.

Nesse contexto, as necessidades externas parecem ter mais força a ponto de influenciar as pulsões expressivas dos autores. A necessidade de expressão ganha uma nova dimensão que não é a de uma trajetória pessoal expressiva do autor, mas a de uma pulsão mercadológica. As livrarias das grandes cidades do país apresentam nos espaços destinados à literatura infantil e juvenil prateleiras específicas de textos literários tematizados.

Claro que, diante da complexidade do processo de criação e das trajetórias especificamente distintas dos autores que produzem literatura para crianças e jovens, não temos o intento de incorrer a nenhuma generalização; entretanto, é possível pensarmos que o lugar de onde falamos os autores ou o local da cultura, está envolto num campo, numa macroestrutura, cuja disposição dos possíveis expressivos é motivada pelas alterações nos documentos que regem a educação nacional e nas demandas do cotidiano escolar.

Evidentemente que atender à demanda, ou não, tem muita relação com a condição ideológica do autor e com a maneira como essa pulsão distorcida atende, inclusive às necessidades de sobrevivência em nosso capitalismo tardio.

Frente ao que discutimos, os aspectos da realidade articulam-se de forma complexa, condicionando a produção do texto literário. A literatura infantil e juvenil, nesse sentido, é impactada por esses aspectos que passam pelas demandas da educação expressas no conjunto de suas leis e parâmetros. Essas, por sua vez, passam a ser referenciadas pelos autores e mesclam-se às pulsões expressivas dos mesmos. Diante disso, assume-se o risco de a literatura

infantil e juvenil romper com os princípios estéticos em favor da funcionalidade e eficácia frente à resolução dos problemas sociais como veremos.

### **Estética, utilitarismo, tematização e escolarização**

Dada a já conclamada relação entre a literatura infantil e juvenil e as questões educacionais, surge a necessidade de que percebamos, no âmbito dessa discussão, alguns conceitos que tendem a auxiliar na compreensão da natureza desse problema. Assim, emergem questões relacionadas ao discurso estético, ao discurso utilitário, à tematização, à escolarização e à literalização.

Para podermos pensar sobre esses pontos, é fundamental que se caracterize, de maneira mais enfática, qual a função da literatura e de que maneira suas faces revelam sua essência. Para isso, nos apoiamos nas proposições de Candido:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o (seu) papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta as emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 244).

Candido ressalta o papel humanizador da literatura e atribui à complexidade de sua constituição a preponderância na execução desse papel. Em seguida, apresenta as três faces da literatura. A primeira delas é a de que a literatura é capaz de construir objetos autônomos como estrutura e significado. Segundo o autor, ao elaborar uma estrutura literária o que se evidencia é um modelo de coerência que é instituído pela força da palavra organizada. Nesse sentido, “o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos

do mundo” (CANDIDO, 1995 p. 245). O fato de a produção literária dispor as palavras em um todo organizado é entendido pelo autor como o primeiro nível de humanização da literatura. Cabe ressaltar que, nesse nível, o âmbito da atuação dessa estrutura articulada raramente é consciente.

A segunda face relaciona-se ao fato de a literatura ser uma forma de expressão, manifestar emoções e visões de mundo, de grupos e de indivíduos. Esta face está intimamente ligada à primeira por uma relação de dependência. Segundo o autor, as palavras organizadas comunicam sempre alguma coisa que nos toca por que obedecem a certa ordem estrutural, assim, o efeito da obra é resultado dessa “fusão inextrincável da mensagem com sua organização” (CANDIDO, 1995, p. 246). Dessa maneira, pressupõe-se, em toda obra literária, a superação do caos graças ao arranjo coerente e especial do texto, configurando uma “proposta de sentido”. Até aqui, estamos diante de uma forma de conhecimento que está latente na literatura em função da articulação dessas duas faces. Não, há ainda, intencionalidade, são somente as latentes “instâncias acidentais”, como aponta Perrotti (1986) acerca da mesma discussão.

A terceira face revela-se a partir da ideia de que a literatura é uma forma de conhecimento. Diferentemente da segunda, agora se trata de um conhecimento dotado de intencionalidade, “planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor” (CANDIDO, 1995, p. 249). Imagina-se, com certa frequência, que a literatura atua sobre os sujeitos em função dessa terceira face, “pois transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado como se ela fosse um tipo de instrução. Mas não é assim. O efeito das produções literárias é devido à atuação simultânea dos três aspectos.” (CANDIDO, 1995, p. 245)

Ao aprofundar a descrição da terceira face, Candido comenta que ela possibilita a abordagem de certos valores, crenças ideologias e também das tematizações. Utiliza o exemplo da literatura de cunho social para demonstrar essa possibilidade:

(...) devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provem da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento

intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. Um poema abolicionista de Castro Alves atua pela eficiência de sua organização formal, pela qualidade do sentimento que exprime, mas também pela natureza de sua posição política e humanitária. Nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles. É aí que se situa a “literatura social”, na qual pensamos exclusivamente quando se trata de uma realidade tão política e humanitária quanto a dos direitos humanos, que partem de uma análise do universo social e procuram retificar as suas iniquidades. (CANDIDO, 1995, p. 249)

O autor ressalta que esse tipo de abordagem pode trazer o perigo “acreditar que a literatura só alcança a verdadeira função quando é deste tipo” (CANDIDO, 1995, p. 250), o que nega logo na sequência. Ao comentar o posicionamento doutrinário da literatura aceita pela igreja católica ao longo da história e a defesa socialista como critério definidor da boa literatura aos soviéticos no início do século XX, Candido (1995, p. 250) aponta:

São posições falhas e prejudiciais à verdadeira produção literária, porque têm como pressuposto que ela se justifica por meio de finalidades alheias ao plano estético, que é o decisivo. De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social, só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto (CANDIDO, 1995, p. 250).

Em outras palavras, a crítica é apresentada àquilo que Perrotti (1986) chama de discurso utilitário, pois a tematização de valores, ideias e saberes não pode ser sobreposta à natureza literária que se organiza por meio da articulação entre as três faces de forma equilibrada. Perrotti também entende

a necessidade desse equilíbrio ao confirmar que a obra literária também possui uma instância ideológica, pois não se pode promover o equívoco de que o ideal seria um discurso estético puro. Assim, chama de instrumental aquilo o que Candido entende por “latente” na segunda face:

É preciso que se faça uma distinção entre o “utilitarismo”, tal como tomamos aqui neste trabalho, e o inevitável caráter instrumental que, em maior ou menor medida, está sempre presente no discurso literário. Com isso, evita-se que se tome o “discurso estético” como um discurso “puro”, onde a instância ideológica e a busca de adesão não estariam presentes. Ocorre que (...) essas instâncias são acidentais no discurso estético, enquanto que no discurso utilitário são sua própria essência. (PERROTTI, 1986, p. 29)

Perrotti ainda ratifica seu argumento ao recordar que, embora seja capaz de veicular posições o discurso estético “permite ao leitor uma participação ativa que não se esgota nas codificações do emissor” (PERROTTI, 1986, p. 148). Com isso, fica evidente que, em literatura, as intencionalidades temáticas devem ser ponderadas e muito bem articuladas às outras instâncias da obra, conferindo-lhe qualidade estética dotada da possibilidade de fruição. Dessa forma, emerge o efeito humanizador da literatura como também ressalta Todorov:

Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Na literatura infantil e juvenil, apresentam qualidade estética as obras que extrapolam o âmbito das utilidades, dos bons hábitos, da abordagem temática ou do simples divertimento. São obras que “levam o leitor a pensar, enquanto as leem, ou provocam nele o encantamento próprio às experiências com a arte – que é a chamada fruição estética” (CORRÊA, 2008, p. 93).

Nem sempre a abordagem da obra literária destinada às crianças e jovens nas escolas consegue promover a fruição estética tão necessária, como vimos. Muitas vezes, isso ocorre em função das abordagens inadequadas dos textos literários nas mediações de leitura que ocorrem na escola; mas como já discutimos anteriormente e propõe Perroti na epígrafe deste capítulo, as dinâmicas do processo de autoria também podem suscitar problemas quanto ao efeito estético da obra. Isso ocorre, dentre outras coisas, em função das demandas escolares frente aos problemas da sociedade, disparadores das obras tematizadas e de uma estética da representação de temas escolares.

### Considerações finais

Assim, é possível supor a existência de dois tipos de produções destinadas às crianças e jovens. A primeira, uma literatura produzida para a escola, em função dos objetivos da escola, para ser consumida por ela e por sua clientela num processo que Soares (2011) chama de literalização da escolarização infantil. A segunda, uma literatura alheia a esse processo de tematização, uma literatura infantil e juvenil da qual a escola se apropria e, depois disso, a pedagogiza e a didatiza, a fim de atender suas próprias finalidades, chama de literatura escolarizada.

Soares (2011) lembra o caráter educativo de toda a literatura infantil e juvenil para justificar que a existência de uma produção literária voltada para a escola não seria uma heresia, como parece para alguns mais radicais. Salaria que o processo de escolarização é inevitável, pois entende a escola como espaço cuja disposição para a formação de leitores precisa ser obrigatória. Frente a isso, entende que o maior problema é a natureza do processo de escolarização, que pode ser adequado ou inadequado.

Diante desse contexto, parte significativa da literatura infantil e juvenil produzida hoje passa por uma dependência do mercado editorial frente aos programas de distribuição do governo, como o PNBE, que causa o enquadramento do processo autoral de acordo com os critérios exteriores à própria produção, fomentando, em médio e longo prazo, o empobrecimento dos catálogos editoriais, o encarecimento das produções, e prejudicando a natureza estética das produções.

Dessa forma, não é difícil que encontremos produções cuja representação, alheia ao discurso legal traga no tecido de sua construção a verossimilhança e o equilíbrio, sem deixar de ser uma forma de conhecimento, mas, como literatura, o articula no bojo da forma como se constrói e das visões de mundo que exprime.

Por outro lado, a dinâmica de produção da literatura infantil e juvenil brasileira promovida pelo estado muitas vezes parece não considerar que o texto literário alicerça-se no passado, constrói-se no presente, mas vislumbra uma projeção de futuro; mas para que esse processo ocorra, é fundamental que seja arte, que haja fruição.

Portanto, evidencia-se a necessidade de redimensionar as relações da literatura infantil e juvenil com o contexto de produção mercadológico e educacional, sob a pena, como enfatizamos, de dirimir o principal efeito da literatura, a humanização dos sujeitos.

### Referências

- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. In: ROCHA, João. (Org.) *Roger Chartier – A força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011a.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2011b.

CORRÊA, Hércules. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs). *Literatura Infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: Eduel, 2007.

GREIMAS, A.; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, s/d.

GREGORIN FILHO, José. *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GREGORIN FILHO, José. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2009.

SILVA, Márcia Cabral. *Infância e Literatura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

**OLHA A COCADA!, DE ELOÍ BOCHECO: ENLACES  
SOBRE JOVENS LEITORES E LEITURA LITERÁRIA A  
PARTIR DOS ESTUDOS DE MICHÈLE PETIT**

**OLHA A COCADA! BY ELOÍ BOCHECO: LINKS ABOUT  
YOUNG READERS AND LITERARY READING BASED ON  
THE STUDIES OF MICHÈLE PETIT**

**OLHA A COCADA!, DE ELOÍ BOCHECO:  
ENCADENAMIENTOS SOBRE JÓVENES LECTORES Y  
LECTURA LITERARIA DESDE LAS INVESTIGACIONES  
DE MICHÈLE PETIT**

Fabiano Tadeu Grazioli<sup>1</sup>

Rosemar Eurico Coenga<sup>2</sup>

**RESUMO:** No desenrolar dos capítulos da obra infantojuvenil *Olha a cocada!*, de Eloí Bocheco, encontramos espaços para pensar a leitura a partir dos estudos da antropóloga francesa Michèle Petit, feito que realizamos neste trabalho e que nos leva a concluir que a autora catarinense constrói uma

---

1 Mestre em Estudos Literários pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor do Departamento de Linguística Letras e Artes da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim.

2 Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor do Centro Universitário Cândido Rondon, (UNIRONDON) e do Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG).

obra que se destaca pelo modo diferenciado com que lida com os temas relacionados à leitura e à formação de jovens leitores. Tal modo revela aspectos importantes evidenciados nos estudos de Michèle Petit, principalmente no modo como os personagens, jovens leitores, reconstruem a si mesmos através do encontro com a leitura, como ampliam seus círculos de pertencimento e, principalmente, na concepção de personagens capazes de resistir à miséria e às adversidades sociais, tendo como ferramenta a leitura literária.

**ABSTRACT:** As the chapters of the book: *Olha a cocada!* written by Eloí Bocheco unfold, we base our reading on the studies of the French anthropologist Michèle Petit. Thus, it is possible to conclude that Bocheco contrasts from other authors because she has her own way to deal with topics related to reading and young readers' formation. Furthermore, it reveals important aspects which were evidenced on the studies of Michèle Petit, especially on how the characters (young readers) rebuild themselves through the reading, as well as on how they expand their belonging circles. The book also enable us to understand how the characters are able to endure the misery and social adversity because of the use of the Literary reading as a tool.

**RESUMEN:** En el desarrollo de los capítulos de la obra infantojuvenil *Olha a cocada!*, de Eloí Bocheco, encontramos espacios para pensar la lectura desde investigaciones de la antropóloga francesa Michèle Petit – hazaña que hacemos en esta tarea y que nos lleva a la ilación de que la autora construye una obra que sobresale por la forma diferenciada con que trabaja la temática en conexión con la lectura y la formación de jóvenes lectores. Tal sistemática pone en relieve importantes aspectos que han sido objeto de estudio de Michèle Petit, especialmente en la manera por la cual los personajes – jóvenes lectores – se reconstruyen a través del encuentro con la lectura, la forma por la que extiende sus círculos de pertenecimientos y, en la concepción de personajes capaces de resistir a la miseria y las adversidades sociales, siendo la lectura literaria gran su herramienta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Eloí Bocheco; Michèle Petit; adversidade; leitura.

**KEYWORDS:** Eloí Bocheco; Michèle Petit; adversity; reading.

**PALABRAS CLAVE:** Eloí Bocheco; Michèle Petit; adversidad; lectura.

*Para Eloí Bocheco e para as crianças da comunidade Chico Mendes,  
que estudaram na Escola América Dutra Machado,  
em Florianópolis, na década de 1990.*

### **Introdução: algumas palavras sobre a obra e a proposta de estudo**

É significativo quando o jovem leitor consegue, no mesmo livro, viver experiências distintas, tais como entrar em contato com temas considerados polêmicos na literatura infantojuvenil<sup>3</sup> e ter contato com personagens que vivem experiências em torno da leitura literária. É o que acontece com *Olha a cocada!*, de Eloí Bocheco, obra infantojuvenil publicada pela Editora Movimento, em 2011, com ilustrações em nanquim e carvão sobre papel de Walther Moreira Santos, que faz parte da Coleção Monteiro Lobato, composta de quinze livros.

A obra é narrada pelo protagonista, o adolescente Luís, que, num clima de cumplicidade, conversa diretamente com o leitor desde as primeiras linhas da história. São sete capítulos cujos títulos contêm o tema chave que será desenvolvido ou um estímulo para chegar até ele (Consegui uma vaga! Por onde começar? Quando o fim do mundo começa... Tio Pedro, Histórias pro Breno, Olha a cocada! e Lúti). *Olha a cocada!* é o título do sexto capítulo e representa de forma inventiva parte importante da vida do personagem narrador e seu irmão, conforme veremos.

Luís nasceu em Barra Bonita, interior de Santa Catarina e com dois anos foi morar em Florianópolis, na comunidade do Morro da Neblina. A família

---

3 Tais como a violência, a morte, o alcoolismo e o trabalho infantil. Sobre Temas polêmicos na literatura consultar: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/171215Temaspolemicos.pdf>

viveu no interior até metade da vida, quando seus avós morreram, então seus familiares venderam a terra e foram morar na cidade. Os moradores do Morro da Neblina convivem com o tráfico de drogas e seus efeitos. “A vida aqui não dura e tomba à toa. Parece que nem vale nada” (BOCHECO, 2011, p. 11), afirma o narrador, que desde cedo já se acostumou e aprendeu a viver com os tiroteios, batizados pela sua mãe de “fim do mundo”. Além do tráfico, a família de Luís enfrenta dificuldades financeiras, como todas as famílias do lugar, de acordo com o que nos leva a entender a autora em vários momentos da história. A mãe de Luís trabalha na casa de uma senhora, Dona Matilde, e ainda faz outras faxinas. Mas como o dinheiro não chega para pagar as contas, Luís precisa vender cocadas na rua no turno inverso ao da escola, e é acompanhado pelo seu irmão mais novo, Breno.

As experiências de Luís em sua curta vida (ele é um adolescente!) revelam uma constante convivência com a dificuldade financeira, com o trabalho infantil e com a privação da brincadeira. Mas há outra parte de suas experiências que revela um envolvimento muito maior com as perdas, privações e separações. O pai, alcoólatra, está preso. As lembranças que tem dos períodos em que o pai esteve com a família revelam mais momentos de constrangimento, desconsolo e violência do que carinho e afeto. Além da ausência do pai, Luís convive com a falta de outra figura masculina importante: o tio Pedro, motorista de caminhão, que morava com a família: ele apresentou ao protagonista as histórias e, quando estava pronto para viajar para o Maranhão, morreu.

A professora Letícia é personagem importante na história, suas aulas “mudam bastante de jeito”, e sua metodologia para trabalhar a leitura junto aos alunos do Morro da Neblina, embora simples, é bastante apropriada. Embora o primeiro capítulo seja dedicado a apresentar Letícia, suas aulas e o amor do protagonista ao estudo e à professora, ela aparece em quase todos os outros capítulos, pois Luís lembra seguidamente das atividades da escola, dos ensinamentos e comentários de Letícia. Outra personagem importante é a menina Lúti, colega de classe de Luís. Seu pai foi morto pelos bandidos. Ela cria os irmãos para a mãe fazer faxina durante o dia e algumas noites também. Os dois, Luís e Lúti são muito apegados, muito parecidos.

“A minha mãe, de vez em quando, diz: Luís, você e a Lúti parecem irmãos ou primos. E é mesmo: a gente combina em tudo” (BOCHECO, 2011, p. 31).

A obra não apresenta uma estrutura narrativa convencional, com um enredo que evolui da situação inicial para os demais estágios previstos. Em cada capítulo temos acontecimentos da vida de Luís, que são por ele narrados. No último parágrafo somos surpreendidos com a informação de que se trata do livro da vida do menino, e que a obra que estamos terminando de ler é a realização de um trabalho que a professora Letícia pediu à sua turma, atividade que vez por outra aparece nas escolas brasileiras. Assim, compreende-se o formato da obra e nota-se a inventividade de Eloí Bocheco em trabalhar com ele. *Olha a cocada!*, que acabamos de ler, é, na verdade, o livro da vida de Luís.

Ao narrar os principais fatos de sua vida, Luís deixa transparecer a sua relação e dos outros personagens com os livros literários e, portanto, com a leitura. A autora, ao longo dos capítulos, distribui elementos (ideias, nuances, detalhes, acontecimentos) que nos fazem pensar em trajetórias singulares de leitura em meio a contextos de vida adversos. Tais elementos não foram nesta síntese citados, pois serão recuperados ao longo do trabalho e relacionados com os estudos da antropóloga francesa Michèle Petit, autora escolhida para estear nosso pensamento e aferir nossa ideia de que Eloí Bocheco constrói uma literatura que, além de conquistar leitores pelo seu já conhecido e premiado manejo com os elementos da literatura infantojuvenil, se destaca pelo modo com que lida com os temas relacionados à leitura literária e à formação de leitores na composição de suas obras, temas amplamente investigados pela pesquisadora francesa.

A leitura literária como encontro e construção, a amplitude da experiência da leitura, a ampliação de círculos de pertencimento, a presença e mediação nas práticas de leitura literária e a leitura e adversidade são temas que se encontram latentes na obra de Eloí Bocheco. Servimo-nos desses temas para organizar o presente trabalho e os fundamentamos nos estudos de Michèle Petit publicados em *Os jovens e a leitura: novas perspectivas*, (2008) e *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, (2009).

### **O jovem e a leitura: encontro e construção**

O protagonista da obra em questão, autor do livro de sua vida, conforme tratamos anteriormente, encontrou a leitura dentro de casa, desde cedo, e se-

que sua trajetória de leitor escola adentro, nas aulas da professora Letícia. Lúti, sua amiga, a quem também queremos nos referir quando a questão é tornar claras as trajetórias de leitura dos personagens, parece que não teve a mesma iniciação que Luís. Suas histórias permitem recuperar estas palavras de Michèle Petit:

É sempre na intersubjetividade que os seres humanos se constituem, e suas trajetórias podem mudar de rumo depois de algum encontro. Esses encontros, essas interações, às vezes são proporcionados por uma biblioteca, quer seja um encontro com um bibliotecário, com outros usuários ou com um escritor que esteja de passagem. Podem ser também, encontros com os objetos que ali se encontram. Com algo que se aprende. Ou com a voz de um poeta, com o espanto de um erudito ou de um viajante, com o gesto de um pintor, que podem ser redescobertos e compartilhados de uma maneira muito ampla, mas que nos toca de forma individual (PETIT, 2008, p. 53).

Os jovens que citamos anteriormente se tornaram leitores tendo em vista alguns encontros ao longo de suas vidas. Luís teve a felicidade de conviver com um tio que investia em coleções de livros e histórias bíblicas e não as lia à luz de doutrinas religiosas, mas sim as lia ou contava pelo gosto de oferecer histórias para os sobrinhos: “A história de Jonas e a baleia eu nunca cansava de ouvir. Ficava só esperando a hora da baleia vomitar o Jonas inteirinho na praia. O Breno só queria ouvir a história de José que foi vendido para o Egito” (BOCHECO, 2011, p. 17). Os encontros de Luís e Lúti com os livros na escola também são importantes, pois revelam a metodologia eficiente da professora, conforme destacaremos mais adiante, e principalmente um encontro coletivo com os livros e a leitura literária. Todas essas ações, embora interações, pois só acontecem com a presença do outro, têm sua importância maior porque, no final ou durante o processo, tocam o leitor de maneira individualizada. É quando o jovem percebe, segundo Michèle Petit, que os livros fazem parte de outro domínio:

(...) há um domínio no qual, para eles [os jovens], o livro supera o audiovisual: o domínio que se abre para o sonho e que permite construir-se a si mesmo. A leitura pode até mesmo tornar-se vital quando sentem que alguma coisa os singulariza; uma dificuldade afetiva, a solidão, a hipersensibilidade – todas essas situações que são partilhadas por muita gente, mas são tantas vezes negadas. Os livros se oferecem a eles e mais ainda a elas, quando tudo parece estar fechado: suas feridas e suas esperanças secretas, outros souberam dizê-las, com palavras que os libertaram, que revelam algo que eles ou elas não sabiam que eram (PETIT, 2008, p. 56).

Luís e Lúti, ainda não dissemos, têm uma vida de leitores ativos na escola e fora dela. Nas suas preferências de leitura, chegam a citar *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga. Na vida que vivem, foi necessário descobrir cedo o que nos afirmou anteriormente Michèle Petit. Os personagens de Bocheco, dadas as suas condições, se abrem para o sonho e permitem construir-se a si mesmos através das leituras. A leitura para eles torna-se importante porque percebem que algo os singulariza. No mundo em que vivem, como afirmou a pesquisadora, os livros se oferecem a eles quando tudo parece estar fechado. E isso é de grande importância, pois na leitura “o que está em jogo é a própria identidade daqueles que se aproximam dos livros, da sua maneira de se representar a si mesmos, de tomar as rédeas de seu destino” (PETIT, 2008, p. 59).

Em *Olha a cocada!*, a visão que Luís e Lúti têm de si, nota-se facilmente, já foi influenciada pela trajetória de leitura que eles cumpriram até o momento. A construção de suas identidades carrega muito das experiências de leitura que partilharam dentro e fora da escola, pois são conscientes de quem são, das situações que enfrentam, dos espaços que ocupam, como podemos perceber nesta fala de Lúti:

- Assim: sei bem quem sou, sei também quem não sou. Então quando me chamam de “carvão”, “macaca”, “tempestade”, “escuridão”, não desmorono, entende. Sei o meu valor, ergo a cabeça e sigo firme na maior atitude. Se a gen-

te tá íntimo da gente mesmo fica mais firme por dentro e, com firmeza, e mais fácil de golpear a caretice e a azaração de gente preconceituosa (BOCHECO, 2011, p. 37).

A menina tem firmeza da identidade que forjou de si mesma. No contexto em que vive, ainda não encontrou outras formas de driblar o preconceito, mas já construiu dentro de si, uma fortaleza que a protege das investidas dos preconceituosos e consegue falar, nomear/verbalizar aquilo que sente (como se sente, como reage), o que, para Michèle Petit, é fundamental, pois “quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo” (PETIT, 2008, p. 71). O oposto também é referido pela autora:

Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar: seja o corpo que grita todos os seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato (PETIT, 2008, p. 71).

Não temos adolescentes ou jovens que possam representar esta categoria evocada pela autora na obra em questão, mas temos um personagem adulto que faz uso da agressividade incontrolada, cujo corpo fala: sua violência é lembrada por Luís no capítulo *Por onde começar?*:

A gente só chama o meu pai de Ele, por causa da minha mãe que só chama ele de Ele. Ele já chegou? Ele já foi dormir? Ele tá quebrando tudo dentro de casa. Ele tá com uma arma na mão. Acudam, ele está esganando a vizinha porque ela disse que ele é um traste. Ele despejou farinha na casa inteira. Cuidado: Ele vem vindo. Ele tá brigando num bar e deu uma facada num homem. A polícia levou ele (BOCHECO, 2011, p. 7).

Não sabemos, de fato, se o pai de Luís é privado de palavras para pensar sobre si mesmo e expressar seus sentimentos, mas verificamos que suas atitudes são as de quem não tem essas faculdades. Contudo, as trouxemos

à tona também para contrapô-las à história de seu filho e afirmar que, segundo verificamos na obra, Luís já tem maturidade suficiente para entender seu pai e não o rejeita pelas suas características e pela sua história. E essa maturidade, essa flexibilidade, é resultado de suas experiências com a leitura literária, conforme discutiremos nas próximas seções.

### **Experimentar a amplitude da experiência da leitura**

Obviamente, pessoas muito pobres, como os personagens da obra que estamos focalizando neste trabalho, podem experimentar a plenitude da leitura. Michèle Petit ocupou-se deste tema: “Existem pessoas dos setores mais pobres da população que tiveram a oportunidade de ter acesso aos livros e experimentaram – em alguns casos, por meio de um único texto – toda a amplitude da experiência da leitura” (PETIT, 2008, p. 42).

Luís e Lúti, bem como provavelmente muitos de seus colegas de classe, já viveram a amplitude da experiência literária, mesmo em sua curta vida. Além de *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, podemos imaginar que muitos outros livros, que não são citados por Bocheco e que ficam por conta do leitor selecionar, já levaram Luís e Lúti a este estágio de fruição, pois como afirma a pesquisadora: “Na adolescência ou na juventude – e durante toda a vida – os livros também são companheiros e às vezes neles encontramos palavras que nos permitem expressar o que temos de mais secreto, de mais íntimo” (PETIT, 2008, p. 74).

Ainda sobre a experiência da leitura, Michèle Petit, afirma: “[...] mesmo que a leitura não faça de nós escritores, ela pode, por mecanismo parecido, nos tornar mais aptos a enunciar nossas próprias palavras, nosso próprio texto, a ser mais autores de nossas vidas” (PETIT, 2008, p. 36).

Essas palavras da pesquisadora encontram ressonância na obra em questão, principalmente se as relacionarmos à produção escrita dos personagens. Luís é o autor/narrador dos capítulos, totalmente apto a enunciar suas próprias palavras, seu próprio texto. No caso de Luís, a leitura o fez escritor, no jogo literário que Bocheco propõe, como já explicitado, é ele que constrói

a obra a ser lida, capítulo a capítulo, página a página. Criar o livro da vida é realizar o exercício de ser autor de sua vida. O personagem, portanto, exemplifica literalmente o que afirma Michèle Petit.

O livro da vida de Lúti também aparece na obra. No último capítulo, intitulado *Lúti*, o narrador dá abertura a um diálogo com ela, em que ficamos sabendo como a menina estava se preparando para a atividade solicitada pela professora Letícia:

- Já estou guardando bem guardadas as vontades da minha vida.
- Já? Onde você está guardando?
- Naquele livro de nossa vida que estamos escrevendo nas aulas da Letícia.
- É mesmo! Lá dá pra colocar todas as nossas vontades. Posso ler o que você escreveu?
- Deixa eu contar mais, daí você lê.
- Queria ler já...
- Já não pode, eu tenho que terminar de inventar.
- Inventar? Mas não é um livro da tua vida?
- É sobre a minha vida, mas não sobre esta vida que eu tenho hoje: é sobre a minha “outra vida”.
- Que “outra vida”?
- A outra que eu tô inventando. Uma vida como eu gostaria que fosse, entende?
- Entendo, mas uma vida inventada não é de verdade...
- O que é inventado na imaginação pode virar de verdade, não pode?
- Pode. E como é essa outra vida que você tá inventando?
- É uma vida principalmente de viver.
- Ué?! Toda vida não é de viver?

- Algumas vidas, como as nossas, são mais de sofrer do que de viver.

(BOCHECO, 2011, p. 33).

Lúti não se contenta em escrever o livro da vida que leva, e se propõe a escrever o livro da vida que quer ter. Para isso escreve o seu futuro, no qual se vê professora alfabetizadora, no Morro da Neblina, com voz atuante junto a seus alunos e à comunidade. Lúti também exemplifica o que afirmou Michèle Petit, com um diferencial positivo: a leitura fez de Lúti uma adolescente capaz de projetar, para além do livro da vida, o livro da vida que ela quer ter. Ela se torna autora do livro da vida que gostaria de viver, já não se conforma com a vida que tem, que é mais de sofrer do que de viver.

Percebemos, em *Olha a cocada!*, que Luís e Lúti são aptos também oralmente para enunciar suas próprias palavras e histórias. Lúti demonstra isso no último capítulo, no diálogo que estabelece com o amigo. Luís, em vários momentos da obra, ou melhor, do livro da sua vida, quando transcreve diálogos ou dialoga com o leitor. Os dois personagens expõem seu manejo com a articulação oral, demonstrando também um bom desempenho neste quesito quando se trata de enunciarem ou projetarem suas histórias, suas questões, suas emoções.

Aprendemos desde muito cedo, na área das Ciências Humanas, que a leitura reforça a autonomia, portanto, tal informação não é novidade e não temos dúvida quanto à sua validade. Michèle Petit, afirma que “[...] a leitura pode reforçar a autonomia, mas o fato de alguém se entregar a ela já pressupõe uma certa autonomia. A leitura ajuda a pessoa a se construir, mas pressupõe-se talvez que ela já tenha se construído o suficiente para ficar a sós, confrontada consigo mesma” (PETIT, 2008, p. 134).

O olhar de Michèle Petit para a questão da autonomia encontra correspondência nos dois jovens da obra em questão. Luís e Lúti já demonstram a autonomia a que a pesquisadora se refere. Analisemos o caso de Luís, de quem temos mais informações. Podemos afirmar, sem medo de errar, que

a autonomia que demonstra nos diversos aspectos de sua vida nasceu da relação que estabeleceu, desde cedo, com a leitura literária. Poderíamos pensar que esta autonomia, que este amadurecimento do personagem, seja resultado da vida dura que leva e que, como tantos adolescentes que vivem nas mesmas condições, “amadureceu à força”. Mas não, a autonomia que Luís apresenta é de outra natureza. O jeito com que trata a sua relação com o pai, a questão do pai na cadeia, a forma carinhosa e responsável com que cuida do irmão, o modo com que busca entender a morte do tio, a compreensão que tem da pobreza da família, esses elementos todos mostram que o amadurecimento de Luís está mais ligado às leituras que fez do que às adversidades da vida. E é essa autonomia que Luís, mesmo adolescente, já tem que o faz se entregar à leitura, a outras leituras, que mostram que ele já “se construiu” o suficiente para se confrontar consigo mesmo nas leituras que realiza.

### Leitura literária: pertencer e ampliar os círculos

Ao compartilhar a leitura cada pessoa pode experimentar de um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempo passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. (...) Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal (PETIT, 2008, p. 43).

A citação de Michèle Petit, usada como epígrafe para a seção, nos faz pensar que a leitura traz ao leitor a sensação de pertencimento a um universo, a um mundo, e o mais íntimo, o mais particular de um leitor, pode ganhar, assim, aspecto universal. Como Luís, que ao ler *O prato azul-pombinho*, de Cora Coralina, conjuga elementos particulares com os elementos universais que se fazem presentes na obra. E nós, leitores de *Olha a cocada!*, percebemos, dentre outras ocorrências, como isso se processa quando a professora Letícia propõe que os alunos escrevam cartas para os escritores dos livros que a turma leu. Neste exercício, ao escrever à Cora Coralina, Luís apresenta nuances que nos remetem à noção de pertencimento:

Tem uma parte onde você diz que ouvia com os olhos, com a boca a lenda que a tua bisavó contava, e que estava desenhada no fundo do prato azul-pombinho. Acho que eu também ouvia as histórias do meu tio assim e quase viro do avesso para ouvir as histórias que a Letícia conta (BOCHECO, 2011, p. 05-06).

Contudo, Michèle Petit, também destaca outro movimento percebido na leitura no que diz respeito à questão do pertencimento:

Ler é portanto a oportunidade de encontrar um tempo para si mesmo, de forma clandestina ou discreta, tempo de imaginar outras possibilidades e de reforçar o espírito crítico. De obter uma certa distância, um certo “jogo” em relação aos modos de pensar e viver de seus próximos. Poder conjugar suas relações de inclusão quando se encontram entre duas culturas, em vez de travar uma batalha em seu coração. Em termos mais gerais, é um atalho que leva à elaboração de uma identidade singular, aberta, em movimento, evitando que se precipitem nos modelos preestabelecidos de identidade que asseguram seu pertencimento integral a um grupo, uma seita, uma etnia (PETIT, 2008, pp. 56-57).

Destaca a autora que ler é constituir uma identidade singular, incapaz de fechar-se em um único segmento, de pertencer a uma única esfera, a um único espaço. Ao reforçar o espírito crítico, a leitura, segundo a autora, desvia o leitor de modos integrais de pertencimentos, capazes de bitolá-lo ou limitá-lo. É nesse sentido que a pesquisadora também afirma:

Ao longo das páginas, experimentamos em nós, a um só tempo, a verdade mais subjetiva, mas íntima, e a humanidade compartilhada. E esses textos que alguém nos passa, e que também passamos a outros, representam uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade (PETIT, 2008, p. 95).

A leitura como abertura para círculos de pertencimentos mais amplos é uma ocorrência presente na obra em questão. Luís e Lúti vivem essa abertura à medida que adentram o mundo das leituras literárias. Para além da condição social que vivem, nas verdades subjetivas e na humanidade compartilhada no ato da leitura, os personagens passam a pertencer a círculos mais amplos, e se unem às vozes dos jovens entrevistados por Michèle Petit em suas pesquisas: “A leitura, na realidade, é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo. É o que experimentou uma grande parte dos jovens que ouvimos: a leitura permite romper o isolamento pois possibilita o acesso a espaços mais amplos” (PETIT, 2008, p. 96).

Os personagens de *Olha a cocada!*, embora adolescentes, já transcendem, intelectual e culturalmente, os espaços de seu mundo, pois são leitores. É a leitura que lhes permitiu, antes de tudo, romper o isolamento, e, depois, ter acesso a espaços mais amplos. “A leitura pode ser uma via privilegiada para inventar um caminho singular, para construir uma identidade aberta, em evolução, não excludente” (PETIT, 2008, 73). Luís e Lúti apresentam o que podemos chamar, usando a expressão de Michèle Petit, uma identidade aberta, em evolução, resultado da relação que estabeleceram desde cedo com a leitura literária.

Ainda sobre leitura e a identidade dos jovens, Michèle Petit afirma:

A leitura contribui assim para criar um pouco desse “jogo” no tabuleiro social, para que os jovens se tornem um pouco mais atores de suas vidas, um pouco mais donos de seus destinos e não somente objetos dos discursos dos outros. Ajuda-os a sair dos lugares prescritos, a se diferenciar dos rótulos estigmatizantes que os excluem, e também das expectativas dos pais ou dos amigos, ou mesmo do que cada um acreditava até então que era o mais adequado para o definir (PETIT, 2008, p. 100).

Bocheco, em *Olha a cocada!*, nos deu exemplos muito pertinentes para a afirmação de Michèle Petit. A personagem Lúti, nos poucos momentos que aparece, mostra-se um exemplo claro de jovem capaz de “criar jogo no ta-

buleiro social”. Em diversos momentos, ao mostrar partes do livro de sua vida a Luís, ela demonstra isso. Notamos esta ocorrência, primeiramente, quando diz que para o livro de sua “outra vida” ela “está fazendo uns desenhos”: “ – Quero a minha outra vida inventada e ilustrada” (BOCHECO, 2011, p. 34). Quando a personagem se refere ao fato de querer uma outra vida, inventada e principalmente ilustrada, ela está se referindo a uma vida melhor do que aquela que leva no Morro da Neblina. Uma vida mais digna, com menos provações, privações, com mais direitos, com mais igualdade. Desejar esta outra vida, no contexto em que Lúti vive, é querer desde cedo fugir da expectativa dos outros, que é a de reproduzir o contexto social vigente.

Outro ponto que podemos assinalar é o fato de Lúti escolher estudar para ser professora e desejar fazer carreira no magistério no Morro da Neblina, cumprindo suas obrigações de modo exemplar. Escreveu ela no livro “inventado” de sua vida:

Meu nome é Luíza Almeida e meu apelido é Lúti. Sou professora diplomada e leciono no Morro da Neblina. Ensino crianças a ler e a escrever, com jeito e muita paciência. Acho que aprender a ler e escrever é uma das coisas mais incríveis que existem. Por isso escolhi a profissão de alfabetizadora. Mas olhem, não foi fácil, não. Vou contar tudo nas próximas páginas (BOCHECO, 2011, p. 34).

Fica-nos claro que Lúti se coloca como dona do seu destino, exemplo de jovem que se torna ator de sua própria vida, capaz de provocar “jogo” no tabuleiro social, à medida que projeta sua profissão e as características da profissional da educação que pretende ser, diferenciando-se da mãe, que sustenta os filhos trabalhando como faxineira. A capacidade de projetar-se para além daquilo que se esperava dela, para além dos “rótulos estigmatizantes” (para usar as palavras de Michèle Petit), que excluem e que maltratam, tem a ver, segundo a pesquisadora francesa, com o envolvimento da menina com a leitura, e nós acrescentamos, em especial com a leitura literária.

Outra situação que salta aos olhos quando pensamos no futuro que Lúti projeta pra si, e no quanto a leitura foi capaz de influenciá-lo está neste fragmento:

- Mas Lúti, você ainda está na terceira série!
- Não importa. Vou ser professora, então já começo sendo. Olha como desenhei a minha classe...
- Lúti, os teus alunos estão estudando em pé!
- É porque as carteiras estavam todas arrebitadas e aluno meu não estudará em carteira caindo aos pedaços. Botamos no pátio as carteiras quebradas e ficamos assim, em pé, em estado de greve, até as autoridades tomarem uma providência (BOCHECO, 2011, p. 34).

Lúti, como vimos nos fragmentos anteriores, se coloca valentemente como dona de seu destino e projeta um jeito novo de viver, capaz de romper as amarras que seus pares não conseguem. A força que notamos nela nos faz pensar na propriedade que a leitura tem de nos ajudar a sair dos lugares prescritos, pois a menina, se projetando como professora, está reagindo a um mundo no qual conviveu desde a infância: o da escola e seu espaço físico sucateado. Diferentemente de seus professores, Lúti tem uma atitude de enfrentamento em relação a tal questão. É a leitura trazendo aos seus praticantes outros contornos, outras perspectivas. A menina, certamente, encontrou nos livros esteio para reagir a um mundo que já estava preestabelecido, a lugares que se encontravam delimitados.

### **Presença e mediação nas práticas de leitura literária**

Já mencionamos a professora Letícia em diversas oportunidades no decorrer de nosso texto. Cabe agora uma seção para refletir sobre suas práticas de leitura dentro da obra. Luís nos dá um panorama de como são as suas aulas, mas o que nos interessa, de imediato, são os tópicos relacionados à leitura e aos livros. Dentre as atividades leitoras que Letícia desenvolve está o mutirão poético, assim caracterizado por Luís na abertura no livro:

Todo mês a Letícia faz mutirão poético. É assim: a nossa turma vai nas outras classes ler poesia. Só nas salas onde o professor diz que não é que a gente não entra, e aquela turma fica sem poesia. Quando a gente aparece na porta com os livros de poesia na mão, todo mundo já faz cara de contente e se apronta para ouvir a leitura. No final até aplaudem e, às vezes, pedem para ler de novo (BOCHECO, 2011, p. 3).

Letícia também leva a turma para visitar museus, planetários e feiras de livros. Nas atividades de sala de aula, Luís destacou a leitura em voz alta: “Tem vezes que é para ler em voz alta para aprender a ouvir a própria voz. Sabem que é legal esse negócio de ouvir a própria voz? Eu nunca tinha me ouvido e gostei. Parece que a gente aumenta de tamanho ouvindo a própria voz” (BOCHECO, 2011, p. 3).

A escola onde Letícia leciona não dispõe de biblioteca, e a professora improvisou do seu jeito a organização dos livros na sala de aula:

A Letícia tem um balaio que foi feito pelos índios guaranis do Morro dos Cavalos. É o maior balaio que eu já vi na vida. Esse balaio é cheio de livros e fica num canto da sala. Todos os alunos da Letícia pegam livros para ler nas horas de leitura ou para levar para casa. Quando a biblioteca abrir e tiver uma pessoa para cuidar, vamos pegar livros de lá também (BOCHECO, 2011, p. 5).

Notamos que a leitura na sala de aula e o empréstimo de livros fazem parte das atividades previstas por Letícia junto a seus alunos. A retirada de livros da biblioteca, quando esta ficar pronta, vai se somar a essas atividades. Propor aos alunos que escrevam cartas para os autores das obras que leem, e a tarefa de escrever *O livro da minha vida*, ambas já comentadas, também são propostas da professora que passam pelo viés da leitura.

Ler para a turma também aparece como atividade no conjunto de práticas leitoras desenvolvidas por Letícia. No dia em que essa prática é evidenciada,

a professora lê para os alunos duas histórias da mitologia grega: a de Ícaro e a de Faetonte. Notamos que o repertório de histórias que Letícia procura oferecer aos alunos inclui também textos clássicos. A leitura é seguida de uma longa conversa na qual os alunos expõem curiosidades em relação às histórias lidas, tentativas de soluções dos conflitos dos personagens com ideias atuais, desejos e anseios próprios da idade e do contexto no qual vivem.

Letícia e suas práticas leitoras nos apontam para o professor descrito neste fragmento de Michèle Petit:

Esses jovens [ouvidos em suas pesquisas] tão críticos em relação à escola (...) lembravam às vezes de um professor que soube fazer, inclusive com que gostassem de textos difíceis. Hoje, como em outras épocas, ainda que a “escola” tenha todos os defeitos, sempre existe um professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera (PETIT, 2008, p.158).

É assim que enxergamos Letícia, capaz de iniciar seus alunos numa relação que não envolva dever e obrigação, mas que envolva o interesse e o entusiasmo em torno do livro, que, depois, vai se transformar, como frisamos na seção 1, na necessidade de se representar a si mesmos através da leitura. As práticas leitoras propostas pela professora, as quais conhecemos a partir da voz do narrador Luís, são simples, possíveis e realizáveis dentro do contexto em que Letícia e sua turma se encontram: uma escola de um morro (favela) que convive diariamente com os desmandos (tiroteios, mortes, extermínios) do tráfico de drogas. E, num lugar tão hostil, há espaço e tempo para a leitura literária. O resultado da metodologia de Letícia verificado na obra é uma turma toda voltada para o livro e para a leitura, mas, no caso dos dois personagens mais focalizados na obra, é a estreita relação de Lúti com a leitura e seus benefícios e a manutenção e progressão do leitor Luís nos caminhos da leitura, haja vista que o menino teve uma boa iniciação em casa.

O professor tem função vital na caminhada do leitor, no seu avanço pelas trilhas da leitura, quando nem todos os alunos avançam por ela num movimento contínuo como os dois personagens da obra:

(...) não é a biblioteca ou a escola que desperta o gosto por ler, por aprender, imaginar, descobrir. É um professor, (...) que levado por sua paixão, a transmite através de uma relação individual. Sobretudo nos casos dos que não se sentem muito seguros a se aventurar por essa via devido a sua origem social, pois é como se, a cada passo, a cada umbral que atravessam, fosse preciso receber uma autorização para ir mais longe. E se não for assim voltarão para o que já lhes é conhecido (PETIT, 2008, p. 166).

Existem leitores que, diferentemente de Luís e Lúti, precisam de estímulos mais frequentes do professor, e mesmo da sua presença mais constante, a conduzi-los, a guiá-los pelo caminho da leitura, principalmente em espaços menos favorecidos economicamente. A realidade da escola de Letícia, é preciso que digamos, não é a tônica dos morros envolvidos com o tráfico. Mas aí está a importância de Bochecho criar, na ficção infantojuvenil, uma escola que “funciona” em um lugar cujas características são hostis. A autora está nos dizendo que sim! É possível que professores mediadores, como Letícia e suas práticas leitoras, podem existir e funcionar junto a comunidades onde a vida é injusta e “tomba à toa”, como diz Luís. Cabe afirmar, sem dúvidas, que a professora Letícia estaria capacitada para auxiliar nesse caminho tortuoso, enfrentado tantas vezes e por muitos jovens leitores a quem se referia Michèle Petit no fragmento transcrito. E fica a questão para o leitor imaginar: será que na turma de Luís, não há colegas dele com dificuldades e é exatamente desta maneira que a professora os auxilia?

Em escolas como a de Letícia, que nem dispõem de biblioteca, a experiência da leitura, mesmo com os poucos recursos materiais disponíveis (falamos principalmente dos livros), deve ser uma aposta constante dos professores. A turma de Letícia tem um balaio grande de livros, mas, mesmo assim, pensando na imensidão de títulos que um acervo pode comportar hoje em

dia, sabemos, são poucos os livros de que a turma dispõe. Este detalhe da obra de Eloí Bocheco nos remeteu às seguintes palavras de Michèle Petit:

Certamente, a importância da leitura não pode ser avaliada unicamente a partir de cifras, do número de obras lidas ou emprestadas. (...) Há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido como hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos. É possível ser um leitor “pouco ativo” em termos estatísticos e ter conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão (PETIT, 2008, p. 77).

Acreditamos que essa é uma característica importante da turma de Luís e Lúti. O número de livros disponíveis é reduzido, mas não significa que as atividades em torno dos livros devam ser abandonadas ou desprezadas, e, principalmente, não significa que os alunos da professora Letícia e os personagens principais não tenham conhecido a leitura em toda a sua extensão.

Por fim, é mais uma vez nas palavras de Michèle Petit que podemos perceber a importância da figura do professor no contexto dos livros e da leitura:

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, (...) – que já fez com que contos, ensaios, romances, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso (PETIT, 2009, p. 48).

Se Luís e Lúti, e provavelmente os demais alunos da classe de Letícia, têm condições de apropriar-se efetivamente dos textos, é por que Letícia soube oferecê-los de maneira especial, e também porque sabe que:

Ao olhar a criança ou o adolescente de uma outra forma, os mediadores culturais criam uma abertura psíquica, ainda

mais porque eles não são os intercessores de qualquer objeto, mas de livros, que antes eram símbolo de tédio ou de exclusão, e que, como esses jovens vão descobrir, também os “ouvem” e lhes dedicam uma atenção singular, enviando-lhes ecos do mais profundo deles mesmos (PETIT, 2009, p. 50).

### Leitura literária em espaços e tempos de adversidades

As personagens principais de *Olha a cocada!* vivem em condições de séria privação financeira, num contexto social que os coloca como possíveis vítimas dos tiroteios causados pelo tráfico de drogas, características que já trouxemos à tona durante nossas reflexões. Mas vamos nos aprofundar nas adversidades da curta vida de nossas duas personagens. Afirma Luís: “Ano passado a Lúti faltou um montão de dias na escola, mas conseguiu passar de ano e estamos juntos na terceira série. Ela faltava bastante porque tem que cuidar dos irmãos. Não sei como ela consegue acompanhar o passo da escola. Na primeira série ela faltava, faltava, faltava, mas mesmo assim ela aprendeu a ler direitinho” (BOCHECO, 2009, p. 32).

Deixar de frequentar a escola para cuidar dos irmãos e realizar as tarefas domésticas para a mãe poder trabalhar é uma ocorrência comum nas classes populares:

A Lúti é que cria os irmãos. A mãe dela vai para a faxina o dia inteiro e umas noites também. Até a roupa a Lúti lava. Parece que ela é mais mãe dos irmãos do que irmã. A mãe de Lúti grita bastante. Grito de mãe dói no ouvido. Depois a mãe pede desculpas, mas aí não pode mais apagar o grito (BOCHECO, 2011, p. 32).

A morte também é circunstância que a menina já enfrentou: “Quando o pai de Lúti foi morto pelos bandidos, ela ficou uma porção de dias sem aparecer na escola. Vieram pegar ele em casa e nunca mais voltou. O corpo dele queimaram. (...) Pensei que Lúti nunca mais ia voltar a ser alegre, de tanto que so-

freu. Parecia que ela ia ficar triste para sempre (...)]. (BOCHECO, 2011, p. 32).

Nem o livro da escola Lúti consegue levar para casa, pois os seus irmãos rasgam. Ela guarda o livro na casa de Luís e vem buscar quando os irmãos estão dormindo. Lúti, nota-se, é uma criança que cresceu privada do direito de brincar, logo cedo teve que assumir o papel da mãe dentro de casa, prejudicando inclusive seu tempo para os estudos. O afeto que esperaria da mãe, muitas vezes é substituído pelo descontrole que ela extravasa nos gritos. A morte do pai traz um contorno trágico à existência já tão fragilizada de nossa personagem.

Luís não convive com o pai, pois ele está preso. O protagonista nos conta que o pai brigou com um homem no bar, deu uma facada nele e a polícia o levou e o prendeu. O menino, no seu jeito de elaborar as situações que vive, pensa sobre o pai: “Acho que Ele é dois eles. Um que bebe e vira o que não presta e outro que é maneiro” (BOCHECO, 2011, p. 7). E ainda: “O Ele que bebe manda mais nele do que o Ele maneiro. Se eu pudesse descobrir um jeito de fazer o Ele maneiro mandar mais, ia ser bem diferente. Dois Eles dentro dele é muita coisa para carregar mesmo!” (BOCHECO, 2011, p. 9).

Mas a compreensão que procura ter do problema de alcoolismo do pai não preenche a falta de seu carinho e afeto, nem torna menos constrangedor as situações como esta:

Quase nunca dava para falar com ele direito, que nem amigo. Nem de manhã não dava porque, no começo da manhã, Ele já ia para perto de um copo ali no bar. É triste todo mundo ver que aquele que tá ali bebendo e gritando é o pai da gente. Na volta da escola, saio correndo e venho na frente de todo mundo, que é pra não passar por Ele junto com a turma (BOCHECO, 2011, pp. 7-8).

Assim como Lúti, Luís perdeu um familiar. “Meu tio Pedro morava com a gente. Um dia ele foi dormir e não acordou mais” (BOCHECO, 2011, p. 15). Tio Pedro era motorista de caminhão, tocador de gaita de boca, leitor

e contador de histórias para Luís e Breno. Fã de Renato Teixeira e de suas músicas sobre viagens. Na família de Luís, tio Pedro cumpria o papel que seria do pai dos meninos, pois dava a eles atenção e carinho, iniciou-os nas narrativas, dava conselhos sobre a vida, cozinhava esporadicamente para a irmã e os sobrinhos, enfim, criava um clima aconchegante, tornando-se uma referência muito positiva para Luís e Breno. Além disso, ajudava a mãe de Luís a pagar as despesas da casa. E o menino precisou aprender a lidar com a morte desde cedo:

Meu tio estava se preparando para viajar para o Maranhão. Veio a morte e o levou para o outro mundo. Ficou com a mala no pé da cama. Então a morte não podia ver que ele estava com a mala pronta e viagem marcada, e que não era pro além que ele queria ir, era para o Maranhão? A morte não respeita os planos de ninguém, só os dela mesma (BOCHECO, 2011, p. 19).

Não podendo mais contar com a ajuda do tio nas despesas da casa, Luís vê-se obrigado, no turno inverso ao da escola, a vender cocadas nas ruas do Morro da Neblina, e é assim que apresenta seu trabalho ao leitor:

Sabem aquele poema que vai dizendo emparelhado: ou isto ou aquilo, ou isto ou aquilo? Li este poema em voz alta uma porção de vezes. Aí vi que ele combina comigo e com o Breno. Assim: se a gente brinca, não vende cocada e ajuda a mãe a pagar as contas ou vai brincar e não ajuda. Não pode ficar sem ajudar, mas dá vontade de brincar. Como será que a gente faz? (BOCHECO, 2011, p. 26).

A troca da brincadeira pelo trabalho infantil é uma reclamação de Luís já na abertura do capítulo *Olha a cocada!*, que dá título à obra. Breno também, nos conta Luís, reclama muito em ter que acompanhá-lo pelas ruas oferecendo cocada, mas o pequeno não tem com quem ficar e é necessário que acompanhe o irmão mais velho. No capítulo em questão, Luís nos conta as aventuras de trabalhar na rua e os perigos a que estão sujeitos. Os dois se

cansam muito e em uma das tardes de trabalho, pousam para uma fotógrafa interessada em cenas de trabalho infantil.

Assim como Lúti, que cuida dos irmãos, Luís é encarregado de cuidar de Breno. Na falta do pai e na ausência da mãe que tem que trabalhar, a pessoa a quem Breno obedece é Luís:

- (...) O Breno obedece mais você que a mãe de vocês.

- É porque boto ele pra dormir, leio os livros que ele me pede, faço curativo nos machucados, esquento a comida, pego ele no colo e corro daqui quando meu pai bota a casa abaixo. Ele pensa que eu sou grande, que eu posso ser obedecido. Grande é que devia cuidar de quem é pequeno, mas tem grande que não cuida nem de si, então como é que vai cuidar de quem é pequeno? (BOCHECO, 2011, p. 19).

Esses contextos, que aqui chamaremos de adversos, parecem distantes da leitura literária. Mas não é o que acontece, como já nos referimos tantas vezes no decorrer do trabalho. Luís e Lúti são leitores de literatura, fazem uso da leitura em favor de seu crescimento pessoal e subjetivo. Michèle Petit se dedica a analisar como a leitura literária ajuda os leitores a resistirem em espaços e tempos de adversidades. Afirma a pesquisadora que a contribuição vital da literatura nesses contextos, observada há muito tempo, não é privilégio daqueles que foram introduzidos precocemente no uso da cultura escrita; tampouco é próprio de uma idade ou de certas gerações. Quando as adversidades existem, diz ela, as crianças, os adolescentes, os adultos, fazem uso de fragmentos de obras lidas para fundar um trabalho de construção ou reconstrução de si mesmos (PETIT, 2009, p. 284).

Os personagens principais de *Olha a cocada!* “agarram-se” à literatura, pois é realizando um trabalho de construção e reconstrução de si mesmos que sobrevivem às adversidades que a vida lhes impõe. Longe de ser “uma futilidade ou um momento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos desde a mais jovem

idade” (PETIT, 2009, p. 289), a literatura e as demais artes trazem ao ser humano a possibilidade de “viver tempos que sejam um pouco tranquilos, poéticos, criativos, e não apenas ser um objeto de avaliação em um universo produtivista [como faz a escola, muitas vezes]” (PETIT, 2009, p. 289).

Segundo Michèle Petit, em situações de crise, os atos de resistência de homens e mulheres encontram-se sob várias formas:

Eles não economizam meios, não economizam textos (...) capazes de abrir o horizonte para resistir ao confinamento, aos constrangimentos e às eventuais tentativas dos poderes – políticos, simbólicos ou domésticos – de entrar, estreitar e controlar seus movimentos. Eles se esforçam para salvaguardar um conhecimento próprio e do mundo, para preservar frente e contra tudo um espaço de pensamento, uma dignidade e uma parte de liberdade, de sonho de inesperado (2009, p. 289).

As belíssimas palavras da pesquisadora francesa ecoam na obra de Eloí Bocheco, pois podemos ilustrar o fragmento acima com as atitudes de Luís e Lúti frente aos textos que encontram nas suas trajetórias. Tendo em vista a vida que levam, as crises pessoais e financeiras que enfrentam, também eles não economizam textos capazes de abrir o horizonte para resistirem às agruras da vida e às investidas dos poderes. Através dos textos, nossos personagens se esforçam para preservar uma margem mínima de dignidade, liberdade e sonho. É neste sentido que Michèle Petit afirma:

A literatura (...) fornece um suporte notável para despertar a interioridade, colocar em movimento o pensamento, relançar a atividade de simbolização, de construção de sentido, e inicia trocas inéditas. Tivemos exemplos (...) como no caso dos meninos e meninas desmobilizados do conflito armado colombiano, que, a partir do desvio de um relato, de uma metáfora poética, passam a se tornar narradores de sua própria história. Muito além de uma ferramenta pedagógica, a literatura é aqui uma reserva da qual se lança mão para criar ou preservar intervalos onde respirar, dar sentido à vida, sonhá-la, pensá-la (PETIT, 2009, p.284-285).

Os personagens principais de *Olha a cocada!*, nos conflitos que vivem, são sensibilizados e “salvos” pelos textos literários, tal qual os meninos e meninas do conflito armado colombiano. Luís e Lúti não foram vítimas da utilização pedagógica da literatura, esta surgiu na vida deles do modo que deveria surgir: uma reserva da qual se lança mão para viver e projetar a própria vida. Associando a utilização pedagógica da literatura ao uso que a escola faz muitas vezes desta manifestação artística, cabe dizer que, no caso dos personagens, esta instituição só favoreceu o encontro, o manejo e o envolvimento verdadeiro com os livros. Por meio da leitura literária e de atividades como o livro da vida, proposta na escola onde os personagens estudam, vimos nos relatos de Michèle Petit (2009, p. 239) que os adolescentes adquirem confiança em si mesmos e descobrem-se sujeitos capazes de criar e de sonhar. Ao propor ferramentas que permitem construir, pouco a pouco, um “corpo cultural” como alternativa ao “corpo guerreiro”, a professora Letícia abriu aos personagens uma possibilidade de ter com o mundo uma relação que não seja somente de predação ou de domínio.

Michèle Petit destaca ainda:

(...) pessoas de formações muito diversas (literatos, psiquiatras, antropólogos, bibliotecários etc.) redescobriram, em diferentes pontos do mundo, que a leitura de um conto, de uma lenda, de um poema, de um livro ilustrado podia permitir falar as coisas de outra maneira, a uma certa distância, particularmente no caso daqueles que vivem uma guerra, uma catástrofe, um trauma. Um pouco por toda a parte, diferentes profissionais sublinham a importância da mediação de um texto estético reconhecido, compartilhado de modo a objetivar a história pessoal, a circunscrevê-la no exterior, e destacam a força da metáfora, do desvio, mediante o distanciamento temporal ou geográfico (PETIT, 2009, p. 204-205).

No caso dos leitores que vivem em um contexto adverso ou uma crise, é o texto literário (e não os textos com outras características, como por exem-

plo, textos escritos especialmente para ajudar a superar uma ou outra crise<sup>4</sup> ) que tem propriedade para “falar as coisas de outra maneira”, “a uma certa distância”. É necessário, nesses casos, apostar na força da metáfora, do desvio, do deslocamento, enfim, na força da criação e da elaboração artística como possibilidade de dar novamente sentido à vida, de transformar experiências dolorosas e de restabelecer os vínculos sociais.

### Palavras finais e o direito à literatura

Olhar para a obra escolhida para este trabalho a partir das reflexões de Michèle Petit nos revela que Eloí Bocheco criou uma obra em sintonia com os estudos da pesquisadora francesa. O que não podemos deixar de perceber, também, é que a escritora catarinense conhece muito bem a realidade a partir da qual escreve.

O conhecimento tão detalhado da realidade dos personagens, é necessário que se diga, é resultado dos cinco anos que a autora trabalhou como professora na comunidade Chico Mendes, bairro Monte Cristo, Florianópolis (Santa Catarina), como ela declarou em jornais na época do lançamento do livro. As relações que estabeleceu, as cenas que presenciou e que viveu, as emoções que compartilhou serviram de ponto de partida para a criação da obra infantojuvenil *Olha a cocada!*.

Michèle Petit conhece realidades como a que inspirou a criação da obra em questão, e realidades como a que se apresentam no resultado desta inspiração, ou seja, na obra criada a partir dos elementos desta realidade, conforme analisamos no trabalho. É isso que importa apontar nesta conclusão: conforme demonstramos nas seções anteriores, no conjunto e na sequência que as desenvolvemos, os estudos de Michèle Petit dão conta de fundamentar uma leitura da obra infantojuvenil de Eloí Bocheco voltada para a formação do leitor em contextos de adversidade.

---

4 Sobre este tema consultar: PETIT, Michèle. A arte de ler ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 204.

Os estudos da pesquisadora francesa são amplos e dão conta de aclarar muitas obras literárias e muitos contextos também fora das criações artísticas. Servem de pressupostos teóricos para muitos projetos relacionados à leitura e formação do leitor em diversas partes do mundo.

Por fim, abordamos uma questão pertinente para o fechamento do texto, depois do que já abordamos nas páginas anteriores: o direito à literatura. Mesmo em famílias muito pobres como as de Luís e Lúti (e saindo da ficção!) e as de tantas crianças e adolescentes brasileiros, a literatura não pode ser pensada como luxo, e sim como direito. Antonio Candido, em estudo intitulado *Direito à literatura*, trata desta questão:

(...) a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1995, p. 174).

Afirma ainda:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 1995, p. 175).

Neste conhecido ensaio, Antonio Candido nos esclarece (e nos convence) da importância da literatura e do fato de ela constituir um direito do ser humano. Se ela é tão necessária, então ela tem status de direito, e precisa assim ser pensada, para ser assegurada a todos, homens e mulheres de todas as classes sociais e idades. *Olha a cocada!*, de Eloí Bocheco, é um exemplo, na ficção, de que meninos e meninas em condições precárias tiveram esse

direito assegurado. A Luís e Lúti faltam artefatos de várias naturezas, mas essa necessidade universal chamada literatura (para usar as palavras de Candido) foi satisfeita, pela família, no caso de Luís, e pela escola, pela professora e pela vida, no caso dos dois personagens.

Michèle Petit também tratou da literatura como um direito, e trouxemos suas palavras para encerrar este estudo:

Não é um luxo poder pensar a própria vida com a ajuda de obras de ficção ou com testemunhos que tocam o mais profundo da experiência humana. De obras que nos ensinam muito sobre nós mesmos, e muito sobre outros países, outras vidas, outras épocas. Parece-me inclusive que seja um direito elementar, uma questão de dignidade (2008, p. 78).

### Referências

- BOCHECO, E. *Olha a cocada!* Porto Alegre: Movimento, 2011.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: novas perspectivas*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.

## TENDÊNCIAS DA LITERATURA JUVENIL CONTEMPORÂNEA: OS TEMAS FRATURANTES NA OBRA DE ANA SALDANHA

### TRENDS OF YOUNG ADULT'S CONTEMPORARY FICTION: THE FRACTURING THEMES IN ANA SALDANHA PRODUCTION

### TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE LA LITERATURA JUVENIL: LOS TEMAS DE FRACTURA EN LA OBRA DE ANA SALDANHA

Ana Margarida Ramos<sup>1</sup>

Ana Daniela Fonseca<sup>2</sup>

**RESUMO:** Pretende-se, neste estudo, proceder à análise das representações das temáticas e universos fraturantes na obra narrativa juvenil de Ana Saldanha, autora portuguesa contemporânea de reconhecido mérito. Ao longo de quase duas décadas de atividade literária, os seus livros apresentam uma visão crítica da sociedade urbana atual, dando voz aos principais problemas e tensões dos destinatários preferenciais das suas obras, centrados no universo juvenil. O romance *Para maiores de dezasseis* (2009) ilustra bem as tendências recentes da produção literária da autora ao recriar o processo de construção de identidade de uma adolescente com problemas que se torna vítima fácil de um efebófilo.

---

1 Doutora em Literatura e professora auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro. Integra a equipa da Rede Temática de Investigação Ibérica “As Literaturas Infantis e Juvenis do Marco Ibérico e Iberoamericano”.

2 Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas (Português e Inglês) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mestre em Línguas, Literaturas e Culturas pela Universidade de Aveiro, incidindo na obra de Ana Saldanha.

**ABSTRACT:** It's our purpose to analyze the representations of fracturing and disruptive themes in Ana Saldanha's young adult's fiction, a very well-known Portuguese writer. Over nearly two decades of literary activity, her books present a critical view of contemporary urban society, giving voice to the main problems and tensions of young adults, where adults come mainly in unimportant positions. The novel *Para maiores de dezasseis* (2009) illustrates the recent trends of her literary production by depicting the process of building identity of a teenager with problems that becomes a victim of sexual predator.

**RESUMEN:** El objetivo de este estudio es examinar las representaciones de universos temáticos y narrativos de fractura en la obra de Ana Saldanha, autora portuguesa contemporánea de reconocido mérito. A lo largo de casi dos décadas de actividad literaria, sus libros tienen una visión crítica de la sociedad urbana contemporánea, dando voz a los principales problemas y tensiones de jóvenes, universo central de sus novelas. La novela *Para maiores de dezasseis* (2009) ilustra las tendencias recientes de la producción literaria de la autora, recreando el proceso de construcción de la identidad de una adolescente con problemas que se convierte en fácil víctima de un efebófilo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura juvenil; temáticas fraturantes; sexualidade; identidade; Ana Saldanha.

**KEYWORDS:** Young adult literature; fracturing themes; sexuality; identity; Ana Saldanha.

**PALABRAS CLAVE:** Literatura Juvenil; temática de la fractura; sexualidad; identidad; Ana Saldanha.

### **A produção literária de Ana Saldanha**

Pretende-se, neste estudo, proceder à análise das representações das temáticas e universos fraturantes na obra narrativa juvenil de Ana Saldanha, autora portuguesa contemporânea de reconhecido mérito, a partir da sua identificação numa seleção de textos narrativos, contos e romances para jovens, publicados pela autora nos últimos anos. Ao longo de quase duas décadas de atividade literária, a produção narrativa de Ana Saldanha caracteriza-se por apresentar uma visão crítica da sociedade urbana atual, dando voz aos principais problemas e tensões dos destinatários preferenciais das suas obras, centrados no universo juvenil, com especial destaque para a recriação de temáticas difíceis, conotadas com tabus, como é o caso da sexualidade, incluindo o abuso e a violência, mas também o abandono e a negligência afetiva.

Ana Saldanha é uma autora destacada na produção literária portuguesa contemporânea, nomeadamente no domínio da literatura para jovens, assumindo-se, a par de outras, como Alice Vieira, António Mota ou Álvaro Magalhães, como uma das vozes mais regulares e mais marcantes dos últimos anos. Com uma atividade literária iniciada em meados da década de 90, a sua produção, maioritariamente na área da ficção narrativa, inclui o conto, a novela e o romance. Nos últimos anos, publicou alguns álbuns destinados a pré-leitores e a leitores iniciais, em coautoria com Yara Kono. As suas narrativas revelam um discurso hábil, fluído, forte, direto e sem subterfúgios, envolvendo o leitor, permitindo-lhe encontrar e reconhecer muitas das suas vivências. A autora tem conhecido, assim, uma grande aceitação por parte do seu público-alvo, como é constatável pelas frequentes visitas que realiza a bibliotecas e a escolas, mas também por parte da crítica, tendo sido alvo de estudos (SILVA, 2010) e vários trabalhos académicos (CAMPOS, 2006; PEREIRA, 2009; FONSECA, 2012) que se debruçaram sob diversas facetas da sua obra. Para a sua difusão entre os jovens concorrem a mestria na construção de personagens, assumidamente realistas, promovendo o reconhecimento e a identificação pelo leitor preferencial, e a construção de diálogos verosímeis, vivos e velozes, recorrendo a estruturas da oralidade e à gíria própria da idade. As estratégias narrativas e discursivas utilizadas visam a

“captação imediata da atenção dos leitores, promovendo a sua identificação não só com os temas tratados, mas também com a linguagem, muito ágil e fluida, favorecendo uma leitura sem sobressaltos e sem momentos de rotina e de paragem” (GOMES et al, 2006, p. 192). As narrativas da autora são, pois, no entender de Sara Reis da Silva, resultado de um refinamento

no desdobrar dos fios diegéticos (...), lançando mão, por exemplo, de estratégias de abertura criteriosamente selecionadas, da integração de micronarrativas de carácter analéptico, que prendem a atenção e auxiliam o destinatário, de uma invulgar naturalidade discursiva, aspetos que contribuem inegavelmente para ganhar leitores (SILVA, 2010, p. 280).

Esta construção narrativa reflete-se, por exemplo, no facto de retomar, em diversas ocasiões, situações e/ou personagens de textos anteriores, permitindo a sua transferência de uns livros para os outros, através da criação de uma original rede intertextual que une volumes diferentes. O leitor é convidado a aceitar protocolos de leitura que o obrigam a embrenhar-se num jogo que exige a sua participação ativa e cooperante, estabelecendo laços entre textos diferentes e descobrindo as personagens em diferentes contextos e momentos do seu percurso.

Ao longo de praticamente duas décadas de atividade literária, Ana Saldanha tem alargado progressivamente o leque temático dos seus livros, acompanhando os principais problemas e tensões do seu receptor preferencial, afastando-se progressivamente do universo mais consensual da “formula fiction”, ou seja, das histórias de mistério, indagação e aventura, organizadas em séries e/ou coleções, que se caracterizam pela previsibilidade resultante da repetição de uma estrutura narrativa, como aconteceu com a coleção “Vamos viajar”<sup>3</sup>, optando pela exploração da verosimilhança nas

---

3 Esta coleção é composta pelos seguintes volumes: *Num Reino do Norte* (1995); *Umas Férias com Música* (1995); *A Caminho de Santiago* (1995); *Animais & Cia.* (1996); *Irlanda Verde e Laranja* (1997).

narrativas que funcionam como elo de ligação ao real, uma vez que se aproximam do quotidiano situacional do leitor preferencial, sem deixarem de recriar literariamente problemas e questões universais, como as tensões do crescimento ou da identidade, por exemplo.

As suas personagens são maioritariamente jovens que dão voz a valores e problemas atuais, num acompanhamento próximo da contemporaneidade e dos seus dilemas, promovendo a discussão e a reflexão acerca de temas pertinentes e, por vezes, tabu (FONSECA, 2012) na literatura para jovens, apresentando quase sempre uma visão crítica da sociedade contemporânea, em geral, e do mundo dos adultos, em particular. A autora afirma: “não tenho objetivos didáticos nem moralistas. Não escrevo para pregar, ensinar, reformar, melhorar” (SALDANHA, 2008, p. 133). Existe, assim, um “tratamento de um conjunto muito diversificado de temáticas reais e complexas, cuja seriedade não é posta em causa pela forma acessível e clara como são tratados na obra, sem ligeirezas, facilitismos ou moralismos” (GOMES et al, 2006, p.194). Estes temas refletem a sociedade urbana atual, “contemplando alguns dos assuntos e das temáticas que marcam a contemporaneidade e ganhando, portanto, especial relevo, em alguns momentos, a crítica social” (SILVA, 2010, p. 293). Abordando assuntos como o materialismo, a futilidade ou a vaidade, a autora socorre-se de personagens que são verdadeiros tipos sociais<sup>4</sup>, expondo (e denunciando) comportamentos e práticas mais ou menos generalizadas, mas sublinhando, igualmente, a importância de valores fundamentais.

Refletindo acerca do percurso de escrita de Ana Saldanha, é possível concluir que a autora “valoriza temas de uma manifesta dureza psicológica” (2010, p. 285). A escritora aborda, com naturalidade e perspicácia, temas

---

4        Veja-se, a título de exemplo, a empregada do consultório da tia da protagonista, em *Como outro qualquer* (2001), ou Diana, protagonista de *A princesa e o sapo* (2004) e personagem de *Para maiores de dezasseis* (2009). Desta forma, “pela voz ou pela perceção narrada das personagens construídas pressentimos alguns pontos de vista menos favoráveis relativamente a determinados aspetos da nossa sociedade” (SILVA, 2010, p. 293-294).

como a procura e a aceitação do eu, a reorganização familiar, a insegurança da sociedade, a anorexia, os maus tratos, a pedofilia, a agressão sexual, a falência da família, a transparência ou invisibilidade aos olhos dos outros, a dificuldade de comunicação entre crianças e adultos ou entre membros da mesma família, a relação com a comida e com o corpo, o contacto dos jovens com o álcool e com a droga, como é observável, por exemplo, nos volumes da coleção “Era uma vez...outra vez”<sup>5</sup>. Na coleção “Vamos viajar” são abordadas temáticas como a importância da amizade, o respeito pela natureza e pelos animais, a aceitação da diferença e a tolerância. Nos volumes da autora publicados na coleção “Livros do dia e da noite”<sup>6</sup> são recriadas situações familiares de conflito, relações afetivas difíceis, o abandono parental, a violência doméstica, o racismo, a discriminação social, permitindo o tratamento de temáticas como o respeito pela diferença, a tolerância ou a importância das relações interpessoais. A abrangência de temas tratados é significativa, desde a doença, a morte, o amor, o divórcio, o adultério, a violência doméstica, as novas famílias, o culto da estética, a droga, o álcool, o tabaco, a homossexualidade<sup>7</sup>, a violência juvenil, a delinquência urbana, a periculosidade da vida nas grandes cidades, a discriminação, o isolamento das zonas rurais, a presença constante da internet e das telecomunicações, à ecologia, por exemplo. A crítica social e consciente faz-se sentir com assiduidade, dirigida, por exemplo, à classe docente, à programação televisiva, ao funcionalismo público, aos serviços judiciais, à falta de civismo dos cidadãos, ao jornalismo, aos serviços camarários e hospitalares, entre outras entidades.

---

5 Esta coleção é composta pelos seguintes volumes: *Um Espelho Só Meu* (2002); *O gorro vermelho* (2002); *Nem pato nem cisne* (2003); *Uma casa muito doce* (2003); *A princesa e o sapo* (2004) e *Dentro de Mim* (2005).

6 Os volumes da autora publicados nesta coleção são: *Uma Questão de Cor* (1995); *Cinco Tempos, Quatro Intervalos* (1999); *Para o Meio da Rua* (2000); *Como Outro Qualquer* (2001); *Pico no Dedo* (2004); *Escrito na parede* (2005); *O Romance de Rita R.* (2006); *Os factos da vida* (2007).

7 Sobre a presença do tema na literatura infantil contemporânea, ver RAMOS, 2010.

A coletânea *Todo-o-terreno e outros contos* (2010), um dos seus últimos trabalhos dirigidos ao universo juvenil, é percorrida por um conjunto diversificado de temáticas, com especial relevo para a questão candente da pedofilia (dois contos tematizam duas tentativas de abuso sexual de adolescentes, um rapaz e uma rapariga), para além do alcoolismo e das suas consequências. As dinâmicas familiares mais ou menos desestruturadas são transversais a várias narrativas, constituindo uma das linhas coesivas da publicação. A crítica à falência da família, apresentada como instituição incapaz de proteger os mais jovens, motiva a reflexão e chega a ser perturbante. Em outros casos, a inocência infantil é recriada com um lirismo inabitual na prosa, transcendendo as habituais fronteiras de gêneros.

Em 2013, veio a lume o romance *Texas. Uma aventura no faroeste*, onde alguns destes *topoi* continuam a marcar presença. Este romance autodiegético, onde cruzam elementos próprios do diário e das memórias, cria a experiência pessoal de uma adolescente de 15 anos. Apesar de a ação central se desenrolar em pouco mais de uma hora, numa única tarde, num *shopping* da moda (que até empresta o nome ao livro), são múltiplas as analepses que nos dão a conhecer a sua personalidade e as particularidades da vida de Ana, a narradora-protagonista, contextualizando-a num universo social e familiar específico. A escola, a família e a sua recomposição, os amigos e o namorado são alguns dos eixos da narrativa onde é visível uma atenção ao real e à atualidade. As recordações da jovem, acordadas à semelhança do narrador proustiano, saboreando, no caso de Ana, um queque com um chocolate quente, conduzem-na à infância, à influência marcante dos amigos e da família, permitindo-lhe avaliar, em jeito de balanço de início de ano, a sua existência e, também, a sua identidade. O romance distingue-se, ainda, pela construção narrativa, onde a manipulação do tempo e do discurso permite alterações assinaláveis da cronologia. O discurso, onde se imiscuem as marcas da gíria juvenil, é marcado pela fluidez, mas também pela metadiscursividade, em sucessivos comentários sobre a sua própria narrativa, num processo de encaixe curioso e original. A inclusão de abundantes notas de rodapé, parecendo sugerir uma revisão posterior e objetiva do texto, sublinha a verosimilhança desta *sui generis* construção ficcional.

Em termos de registo e discurso, destaque-se a singular voz narrativa que se faz ouvir nos vários textos da autora, problematizadora das aparências e das modas, mas também interrogando a existência humana, abstendo-se, no entanto, de julgamentos morais explícitos. A construção das intrigas, sejam elas de maior ou menor extensão, resulta sempre de um processo de entrelaçamento de vários fios narrativos, exigindo ao leitor especial cooperação na construção do(s) sentido(s).

A temática da sexualidade é também explorada em alguns volumes de Ana Saldanha, constituindo uma novidade no panorama literário português pela abordagem de questões como os abusos sexuais, a pedofilia ou a insegurança da sociedade contemporânea. A autora recria esta temática nas narrativas *O gorro vermelho* (2002), *Para maiores de dezasseis* (2009), “Todo-o-terreno”<sup>8</sup>(2010) e “A teia” (2010)<sup>9</sup> de uma forma mais clara e explícita do que tinha feito em narrativas anteriores. É de salientar que, já previamente, esta temática foi abordada, ainda que de uma forma incipiente, em *Escrito na parede* (2005b), em que se insinuam cenas carregadas de erotismo entre Beatriz e Jaime ou cenas de intimidade entre ambos são claramente recriadas (SALDANHA, 2005b, p. 91, 136). Já em *Dentro de mim* (2005a), são revisitados *topoi* como o namoro e a gravidez adolescente, num contexto de desatenção parental, reforçando a crítica à família.

As narrativas de Ana Saldanha “envolvem o leitor – infantil, juvenil ou adulto –, que, sem dificuldade, acaba por ler, como sendo suas, aquelas histórias” (SILVA, 2010, p. 277). Conotada com o universo da “*crossover fiction*” (BECKETT, 2009, 2010; FALCONER, 2009), pela capacidade de apelar a diferentes leitores e perspectivas de leitura, desafiando interpretações filtradas pela experiência pessoal dos múltiplos recetores, a produção mais recente de Ana Saldanha não ignora o público adulto. A focalização, realizada a partir do ponto de vista infantojuvenil, permite uma perspetivação original do real, conduzindo à sua recriação e reconfiguração através de um

---

8 SALDANHA, 2010, p. 11-19.

9 SALDANHA, 2010, p. 71-83.

olhar “novo”, em alguma medida “inaugural”, capaz de, no âmbito da literatura juvenil, promover a identificação dos leitores, e, fora desse contexto, proceder ao seu questionamento e desconstrução, tal como defende Maria Madalena Teixeira da Silva (2012), na teorização que propõe para a literatura juvenil contemporânea. Quando questionada sobre a sua intenção de “esbater um pouco as fronteiras entre literatura ‘para adultos’ e literatura ‘para crianças e jovens’”(GOMES, 2000, p. 4), Ana Saldanha responde que “a intenção de esbater fronteiras é deliberada e o enredo é quase apenas um pretexto para a evocação de uma atmosfera particular” (2000, p. 4). A sua obra permite “leituras plurissignificativas do texto e é essa ambiguidade, tão rara nas narrativas para os jovens, que faz com que tanto os adolescentes que hoje têm doze-treze anos como os adolescentes de outrora encontrem na obra inquestionáveis pontos de atração” (RISCADO, 2000, p. 6).

#### ***Para Maiores de Dezasseis. Fratura e questionamento***

*Para maiores de dezasseis* (2009) retrata uma adolescente que, em pleno processo de crescimento, de construção de identidade e de afirmação individual, é alvo de sedução por parte de um homem mais velho. Esta situação serve de mote para a observação e análise de comportamentos sexuais desviantes, abuso sexual de menores, predação sexual e efebofilia. A partir do cruzamento de universos familiares distintos são analisadas comparativamente as relações e dinâmicas familiares pautadas por crises existenciais, traições, negligência nos afetos e abandono, proporcionando uma imagem versátil do universo juvenil atual, facilmente reconhecível pelo leitor

preferencial<sup>10</sup>.

No que respeita à estrutura interna, a narrativa apresenta uma construção linear, com recurso, todavia, a analepses sucessivas que remontam a momentos distintos no passado (mais ou menos recente) das personagens. Estas analepses, sob a forma de recordações, contribuem para o aprofundamento da narrativa e respondem a diferentes objetivos: explicam os antecedentes de determinados eventos, permitindo ao leitor conhecer o enquadramento de determinados comportamentos; completam a narrativa principal; facilitam a caracterização indireta das personagens, dando a conhecer os diversos contextos familiares, escolares e afetivos, ao mesmo tempo que configuram o ambiente sociocultural no qual se desenvolve a narrativa principal.

O início do romance foge ao *incipit* tradicional, iniciando-se “*in medias res*”, num momento de plena ação, com o interrogatório policial que pretende descobrir o paradeiro da protagonista. A construção da narrativa, ao estilo de uma investigação policial ou detetivesca, implica uma hábil manipulação temporal que visa reconstituir o trajeto da vítima e identificar a sua localização. Assim, é reconstituído analepticamente o percurso de Dulce no fim de semana que antecede o seu desaparecimento, num esforço de memória de Titó. Esta original forma de iniciar a narrativa prende, desde as primeiras páginas, a atenção do leitor às sucessivas histórias narradas e ao mistério que a inicia, exigindo uma leitura atenta e um esforço contínuo na determi-

---

10 Os elementos paratextuais, nomeadamente a ilustração e o título, apontam, desde o primeiro contacto com o volume em estudo, para o leitor previsto: o título, Para maiores de dezasseis, sugere uma faixa etária como leitor específico, insinuando que a(s) temática(s) abordada(s) não é(são) aconselhável(eis) a menores de dezasseis anos, criando ainda expectativas relacionadas com segredos e realidades proibidas e remetendo para o crime praticado. A ilustração da capa, o rosto de uma jovem rapariga, remete para elementos relacionados com o universo juvenil e feminino, deixando adivinhar o seu protagonismo. A sensação de movimento, transmitida pelo cabelo da jovem, sugere, ainda, uma certa rebeldia e impulsividade.

nação das ligações entre os acontecimentos e o restabelecimento da ordem cronológica das ações, que se consubstanciam no preenchimento de espaços em branco, leitura de implícitos e realização de inferências (RAMOS *et al.*, 2012, p. 262).

Dulce é uma adolescente de quinze anos, à procura da sua identidade física e emocional, em resultado de um processo de crescimento difícil, marcado pelo fim do casamento dos pais, pela instabilidade afetiva do pai, pela falta de atenção dos progenitores e pela obesidade infantil, revelando-se vulnerável, insegura e carente, com necessidade permanente de aprovação e baixa autoestima, vítima fácil de um efebófilo. Por meio de Dulce, temos conhecimento de todas as etapas do processo de “sedução” a que foi sujeita por parte de Eddie, nomeadamente a forma como ele a “persegue” e encurrala (SALDANHA, 2009, p. 137-139), mostrando a incapacidade do predador em controlar os seus impulsos e a atração pelo ilícito que a relação com a protagonista lhe proporciona (2009, p. 139), bem como as mentiras com que ela o engana, tentando parecer mais velha, mais interessante, mais culta e sexualmente experiente.

É narrada a consumação da primeira relação sexual da jovem e as reações de ambos à mesma: enquanto Eddie evidencia ter perfeita consciência do ilícito da situação em que se encontram, Dulce demonstra toda a sua ingenuidade, carência e imaturidade, fazendo birra, porque não compreende a complexidade da situação. Dulce revela-se dependente em relação a Eddie, propondo-se acompanhá-lo a Espanha, mentindo-lhe e manipulando-o para que aceda (2009, p. 162). A decisão de acompanhar Eddie decorre das suas debilidades emocionais e afetivas e da total dependência que sente em relação a ele. A atenção de Eddie, embora pouco verdadeira, funciona como tentativa de compensar as suas inseguranças e carências, ignorando as proporções que esta mentira atingirá e empurrando-a para o abismo, de consequências desastrosas.

O capítulo final do romance (2009, p. 205-211) funciona como um epílogo e permite a avaliação “externa” do relacionamento de Dulce e Eddie, através da inclusão de uma notícia de jornal que, num tom impessoal e objetivo, dá

conta do rapto de Dulce, procedendo ao julgamento da relação de ambos aos olhos da lei. São igualmente relatadas as circunstâncias que levaram à constituição de Eddie como arguido (2009, p. 205). O último parágrafo da notícia esclarece acerca da ilegalidade da situação: “Em Portugal, é ilegal realizar um ato sexual com um menor entre as idades de 14 e 16 anos aproveitando-se da sua inexperiência” (2009, p. 205), caracterizando a relação como abuso sexual de menores, predação sexual e efebofilia. Este último capítulo, que inclui ainda comentários de Reinaldo, Regina e Diana face ao sucedido (2009, p. 206), funciona também como um apagamento moralizador, delegando nos leitores a responsabilidade de realizarem o julgamento do que aconteceu e procederem à atribuição de responsabilidade/culpa, de acordo com a sua experiência e conhecimento do mundo e da situação narrada, depois dos factos apresentados e dos argumentos esgrimidos. A voz narrativa, que vai alternando ao longo da obra, abstém-se de julgamentos, moralismos ou tomadas de posição explícitas, deixando em aberto a avaliação do comportamento das personagens e a atribuição de responsabilidades (RAMOS *et al*, 2012, p. 267).

Outro eixo temático relevante prende-se com a família e as suas dinâmicas, exibindo a sua diversidade. Ganha relevo a análise do universo feminino, sintetizado em duas gerações, a das mães e a das filhas, que se cruzam e influenciam mutuamente. São assim representados os sonhos e decepções

das personagens mais velhas<sup>11</sup> e as suas implicações na geração mais nova, a das filhas adolescentes, que se encontram em processo de desenvolvimento, de construção da identidade e de afirmação individual<sup>12</sup>.

O tempo e o espaço que suportam a narrativa são exíguos e concentrados, favorecendo as tensões existentes e o seu desenvolvimento dramático. Similarmente, o predomínio de diálogos e de momentos de narração permite que a ação flua velozmente. A ação principal concentra-se num único fim de semana (SALDANHA, 2009, p. 44), o que ilustra bem a intensidade dos acontecimentos. A organização do discurso segue a ordem cronológica, ainda que haja recurso a analepses, prolepses e elipses, depois de um início “*in medias res*”. A concentração espacial é visível na seleção de espaços

---

11 Laura é vítima de uma depressão profunda decorrente da frustração de ter trocado a carreira por uma vida focada na família (SALDANHA, 2009, p. 47-51), o que leva ao abuso do álcool, que está na origem do acidente que tornou Titó paraplégica. Dionísia apresenta um comportamento inverso ao de Laura, valorizando a carreira em detrimento da vida familiar (2009, p. 49), chegando mesmo a negligenciar o próprio filho. Dionísia apresenta um comportamento individualista; gorada com a sua vida pessoal, procura compensar as suas frustrações pessoais com relações irrefletidas (2009, p. 109). Ao contrário de Laura e Dionísia, Regina é apresentada como uma personagem tipificada, com poucos traços, comportamentais ou de personalidade, que a individualizem. Caracterizada pela entrega completa à família, sofre um processo de perda de personalidade, individualidade e de autonomia.

12 Diana, uma das representantes da geração mais nova, é conhecida por todos como a “princesinha”. É apresentada, à semelhança da mãe, como uma personagem tipificada, representação do materialismo expresso pelo culto do físico e da aparência (SALDANHA, 2009, p. 62), apresentando um comportamento linear e previsível, facilmente reconhecido pelo leitor preferencial. Titó, ao longo da narrativa, mostra-se como a mais equilibrada das adolescentes, apesar da sua fragilidade física e dos problemas familiares: a depressão crónica da mãe e o comportamento leviano do pai.

como Vila Nova de Senfins<sup>13</sup>, em particular a casa de férias da família de Titó e os seus arredores. Curiosamente, estes locais, definidos pela serenidade e tranquilidade do universo rural, escondem inúmeros problemas, favorecendo uma chamada de atenção sobre as aparências enganadoras. O mesmo acontece com a família de Titó, (2009, p. 59-60), situada num universo social favorecido, que, sob a capa da normalidade e felicidade, oculta graves problemas e desequilíbrios (2009, p. 133). Como resultado da fuga de Dulce com Eddie, a ação passa ainda por Santiago de Compostela, símbolo de evasão e do isolamento da protagonista, para além de uma curiosa “peregrinação” interior (2009, p. 199), ressaltando o seu caráter frágil e dependente. As várias narrativas analépticas que surgem ao longo do romance transportam-nos para locais tão distintos como o Porto, Algarve ou Seattle, colaborando no retrato social das personagens.

Uma das marcas características de Ana Saldanha é “a forma aparentemente simples e descomplexada como tematiza universos fraturantes e inquietantes, como é o caso da sexualidade na adolescência e da efebófilia” (RAMOS *et al*, 2012, p. 267). A autora, com o fino humor e a competência narrativa que lhe são habituais, recria um universo ficcional com semelhanças com a realidade social atual, o que lhe permite tratar questões problemáticas e perturbadoras como as disfunções familiares e afetivas, a incúria e pobreza afetivas, as crises existenciais e os desafios do crescimento, a obesidade infantil, o tabagismo, os perigos das redes sociais, até, a autoridade dos professores da escola (SALDANHA, 2009, p.87, 93, 111, 112, 113).

A linguagem e estilo caracterizam-se pelo registo fortemente comunicativo, perspicaz, sério e divertido, conseguido por meio de diálogos ricos e vívidos que se aproximam da oralidade, sem cederem a modismos discursivos. O fato de a autora recorrer a aberturas originais, que colocam o leitor em plena ação, obrigando-o a reconstruir a teia da narrativa a partir das pistas que lhe são dadas, cria uma escrita provocadora e estimulante que prende a

---

13 Vila Nova de Senfins é descrita como uma típica vila portuguesa onde todos se conhecem e, como qualquer vila portuguesa, tem a sua romaria, com a respetiva festa, e as figuras típicas (SALDANHA, 2009, p. 11, 18, 20, 137, 141, 142).

atenção do leitor e desafia as suas capacidades interpretativas. O estilo particular de Ana Saldanha é ainda marcado pelo recurso assíduo à intertextualidade, hetero e homoautoral, apelando ao diálogo com uma rede alargada de textos. Assim, para além das alusões à herança tradicional, veja-se, em *Para maiores de dezasseis*, a presença de um intertexto canónico, o romance *Lolita* (1955), de Vladimir Nabokov, fundamental para a recriação literária da sedução de uma adolescente por um homem adulto. Além disso, a autora recupera, em diferentes obras, as mesmas personagens, dotando-as de uma profundidade e de uma autonomia assinalável, ao mesmo tempo que apela à atenção e ao seu reconhecimento por parte dos leitores mais fieis. No caso do romance em análise, veja-se como dois contos da coletânea posterior *Todo-o-terreno e outros contos* (2010) podem funcionar como narrativas analépticas a esta narrativa, contextualizando os comportamentos das personagens. No conto “No canto da sala” (SALDANHA, 2010, p. 21-38), são narrados os acontecimentos que originaram o acidente de Titó, e o conto “Deixa-me rir” (2010, p. 85-103) ilustra o comportamento do pai de Dulce após o divórcio, explicitando, através de um caso episódico, a relação da protagonista com o pai. Da mesma forma, o volume *Cinco tempos e quatro intervalos* (1999) retrata um dia da infância de Dulce, quando encontra uma ninhada de gatinhos e cuida deles, esquecendo desta forma os seus problemas causados pelo excesso de peso. Já Diana, por seu lado, tinha sido a protagonista do volume *A princesa e o sapo* (2004). Por sua vez, Raul e Sara são recuperados do conto “Trampolim” (SALDANHA, 2004, p. 125-130), inserido na coletânea *Pico no dedo* (2004). Outras alusões relevantes, a músicas, filmes e livros, procuram afinidades com os leitores, alargando o seu universo de referências.

### Conclusões

A obra de Ana Saldanha para jovens distingue-se pela novidade dos temas e do registo, claramente apelativos em relação aos destinatários preferenciais. A originalidade e a proximidade com o universo de expectativas dos leitores não inibe, contudo, a recriação de existências complexas, em particular as dos adolescentes em processos de crescimento e afirmação

identitária, muitas vezes construídos em atrito com a família e a sociedade envolvente. A atualidade e a pertinência das temáticas abordadas, quase todas decorrentes da existência contemporânea, são fatores que explicam o grande sucesso da sua obra junto dos jovens, fruto de uma identificação imediata com os universos narrativos recriados. Estes, contudo, são filtrados de forma a, mais do que responderem a expectativas pré-definidas, interrogarem os leitores, conduzindo-os à reflexão sobre um mundo em constante mudança. A ausência de moralismos ou de preconceitos estimula o espírito crítico por parte dos leitores adolescentes que se deparam com inquietações e problemas reconhecíveis e se reveem nas palavras e atitudes das personagens, avaliando os comportamentos recriados, perspetivando, sob novos prismas, a sua relação com os outros e, em última análise, retirando ensinamentos para a sua própria vida, desencadeando a discussão e a reflexão acerca de temas pertinentes e, por vezes, tabu na literatura para jovens.

### Referências

BECKETT, Sandra. *Crossover Fiction: global and historical perspectives*. New York/London: Routledge, 2009.

BECKETT, Sandra. “Crossover Fiction: Creating Readers with Stories that Address the Big Questions”. In: *Formar Leitores para Ler o Mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 65-76.

CAMPOS, Susana Alice Certo. *Ecoss do passado pela voz de Ana Saldanha: visitar a memória de alguns contos dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen* [dissertação de mestrado]. Braga: Universidade do Minho, 2006. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7374/1/Dissertaçãode%20mestrado-%20Susana%20Certo%20Campos.pdf> Acesso em 5 jan. 2015.

FALCONER, Rachel. *The crossover novel: contemporary children’s fiction and its readership*. New York: Routledge, 2009.

FONSECA, Ana Daniela Tavares da. *Representações da Sexualidade na obra*

de Ana Saldanha [dissertação de mestrado]. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10310/1/dissertação.pdf> Acesso em 5 jan. 2015.

GOMES, José António. “Ana Saldanha – Esbater fronteiras entre literatura para crianças e literatura para adultos”: *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*, nº 4, 2000, p. 3-5.

GOMES, José António, SILVA, Sara Reis da, RAMOS, Ana Margarida. “Multiculturalismo, identidades permeáveis e literatura infantojuvenil - Comentário com vista à formação leitora de *Uma Questão de Cor*, de Ana Saldanha”. In: ROIG RECHOU, Blanca-Ana, SOTO LÓPEZ, Isabel e LUCAS DOMÍNGUEZ, Pedro (Ed.). *Multiculturalismo e Identidades Permeáveis na Literatura Infantil e Xuvenil*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2006, p. 189-201.

NABOKOV, Vladimir. *Lolita*. Lisboa: Teorema, 2005.

PEREIRA, Rosa de Fátima Curado Figueiredo. *Um contributo para o estudo da personagem e do leitor em Escrito na parede e em O romance de Rita R., de Ana Saldanha* [dissertação de mestrado]. Lisboa: Universidade Aberta, 2009. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1355/1/DISSERTAÇÃO.pdf> Acesso em 5 jan. 2015.

RAMOS, Ana Margarida. “Saindo do Armário – Literatura para a infância e a reescrita da homossexualidade”: *Forma Breve*, nº 7, 2010, p. 295-314.

RAMOS, Ana Margarida; GOMES, José António; SILVA, Sara Reis da. “Literatura juvenil e temas fraturantes: o caso de *Para maiores de dezasseis*, de Ana Saldanha”. In: ROIG RECHOU, Blanca-Ana; SOTO LÓPEZ, Isabel; NEIRA RODRÍGUEZ, Marta (Ed.). *A narrativa juvenil a debate (2000-2011)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2012, p. 259-269.

RISCADO, Leonor (2000). “Para o meio da rua”: *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude]*, nº 4, 2000, p. 5-6.

SALDANHA, Ana. *Cinco tempos quatro intervalos*, 3.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Caminho, 1999.

- SALDANHA, Ana. *Como outro qualquer*. Lisboa: Caminho, 2001.
- SALDANHA, Ana. *O gorro vermelho*. Lisboa: Caminho, 2002.
- SALDANHA, Ana. *A princesa e o sapo*. Lisboa: Caminho, 2004a.
- SALDANHA, Ana. *Pico no dedo*. Lisboa: Caminho, 2004b.
- SALDANHA, Ana. *Dentro de mim*. Lisboa: Caminho, 2005a.
- SALDANHA, Ana. *Escrito na parede*. Lisboa: Caminho, 2005b.
- SALDANHA, Ana. “É a senhora quem encapa os seus livros? – Novas respostas para novas velhas perguntas”. In: *No branco do sul as cores dos livros – encontros sobre literatura para crianças e jovens*. Lisboa: Editorial Caminho, 2008, p. 123-137.
- SALDANHA, Ana. *Para maiores de dezasseis*. Lisboa: Caminho, 2009.
- SALDANHA, Ana. *Todo-o-terreno e outros contos*. Lisboa: Caminho, 2010.
- SALDANHA, Ana. *Texas. Uma aventura no faroeste*. Alfragide: Caminho, 2013.
- SILVA, Maria Madalena Marcos Teixeira da. “Uma escrita de transição. Contributos para uma reflexão sobre literatura juvenil”. In: ROIG RECHOU, Blanca-Ana; SOTO LÓPEZ, Isabel; NEIRA RODRÍGUEZ, Marta (Ed.). *A narrativa juvenil a debate (2000-2011)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2012, p. 13-36.
- SILVA, Sara Reis da. “Tendências da narrativa juvenil contemporânea: o caso de Ana Saldanha”. In: *Encontros e Reencontros - Estudos sobre literatura infantil e juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia, 2010, p. 277-302.

## A (DE)FORMAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: A LITERATURA MESMO EM PERIGO

### THE (DE)FORMATION IN HIGH SCHOOL: LITERATURE IN DANGER

### LA (DE)FORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: LA LITERATURA MISMA EN PELIGRO

Erico Gleria <sup>1</sup>

**RESUMO:** Pensando em um fenômeno perceptível nas aulas de literatura no ensino médio, onde se nota um desgaste no trato com o texto literário, fez-se necessário repensarmos o papel de dois agentes envolvidos diretamente: aluno e professor. De um lado, há alunos desinteressados para com a literatura, de outro, temos professores que, muitas vezes, desconhecem até mesmo o sentido do termo. Temos então a escola no centro das nossas observações.

**ABSTRACT:** Thinking of a noticeable phenomenon in literature classes at high school, where it is noted a wear in dealing with the literary text, it was necessary to rethink the position of two agents directly involved: students and teachers. On one side, there are uninterested students on literature, on the other hand, we have teachers who often ignore even the real meaning of the term. Thus, we have the school in the center of our observations.

**RESUMEN:** Pensando en un fenómeno perceptible en las clases de literatura en la enseñanza secundaria, donde se nota un desgaste en el tratamiento con el texto literario, se hace necesario repensar el papel de los agentes directamente involucrados: alumnos y profesores. Por un lado, hay alumnos desinteresados por la literatura, y por otra parte, tenemos maestros que a menudo desconocen aún el significado del término mismo: literatura. Desde luego, tenemos la escuela en el centro de nuestras observaciones.

---

1      Doutorando em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mackpesquisa/Capes. E-mail: e.gleria@gmail.com

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; ensino médio; aula; contemporaneidade.

**KEYWORDS:** Literature; high school; classes; contemporaneity.

**PALABRAS CLAVE:** Literatura; enseñanza secundaria; clase; contemporaneidad.

### **Considerações iniciais**

“Educação é aquilo que fica depois que você esquece o que a escola ensinou”. O presente trabalho é fruto de uma reflexão que, em parte, tende a concordar com a citação presente no senso comum, e em outra, tende a refutá-la sobremaneira. Este artigo traz, como pano de fundo, um cenário de 15 anos de prática pedagógica, voltada para o ensino de literatura nos mais diversos segmentos: Ensino Fundamental II, Ensino Médio, “Cursinhos” e Ensino Superior, trabalhando com literatura de expressão em língua portuguesa, nomeadamente na Universidade Nacional de Timor Lorosa’e (UNTL), na remota ilha asiática de Timor Leste.

Tal prática, iniciada em colégio da rede pública, localizado na extrema periferia de São Paulo: Jardim Ângela (zona sul), foi acrescida de múltiplas experiências: cursinho, onde o público alvo é a camada mais favorecida da sociedade; colégio particular em zona periférica: Arthur Alvim (zona leste); até chegar a colégios de classe média-alta em localização privilegiada na zona norte de São Paulo e o ensino superior no exterior. Foi a somatória dessas vivências como professor que emprestaram a este pesquisador suas realidades na medida que originaram as dúvidas motivadoras desta pesquisa.

Apenas 15 anos de experiência pode parecer pouco, mas para a maior parcela dos professores representa a metade da carreira, visto que a aposentadoria acontece aos 30 anos de exercício. Tendo vivenciado as mais diversas experiências pedagógicas e experimentado, por várias vezes, o sabor do fracasso docente, e por muitas outras, o do sucesso, far-se-ia hora de transformar o acumulado em análises que possibilitarão as reflexões dos que, vindo depois, possivelmente encontrarão os mesmos obstáculos na trilha.

Acreditando que as teorias não nasçam antes do fato, e sim, que há a ocorrência de um fenômeno que será posteriormente explicado pelo viés teórico/acadêmico, somado à experiência fiel da realidade de estudo, tornam-se um contributo irrefutável nas escolhas dos caminhos e nas análises, ainda que este estudo não seja, necessariamente, um estudo de caso.

É salutar sublinhar que esta pesquisa não nasce na academia, como exposto, mas encontra nela um espaço verdadeiramente significativo e alargado de debate de uma realidade absolutamente factual e ignorada, pelas mais diversas razões.

Acreditando, ainda, no verdadeiro sentido da pesquisa acadêmica e em seu poder de ação e transformação, este estudo busca fazer eco frente a um alarmante problema no trato da literatura como disciplina escolar. Alarmante, pelos fatos que vamos trazer à superfície e, discreto pela falta de atenção que o mesmo vem ganhando ao longo das décadas, falta de atenção que pode ter consequências irreversíveis se o assunto não for trazido à tona e discutido com o rigor que merece.

O presente trabalho tenciona apontar os caminhos por onde a aula de literatura, de modo geral, tem encontrado seu espaço mais efetivo de atuação, ou tentativa de atuação, dado o desgaste que a disciplina vem passando e a crescente perda de espaço.

Partindo da premissa de que a aula de literatura sofre séria desvalorização, no sentido mais amplo, credita-se, de saída, tal responsabilidade à instituição escolar e seus regimentos, e as instâncias superiores que a legitimam, nomeadamente o Ministério da Educação, não ficando, entretanto, os professores isentos de sua parcela de responsabilidade. Não se trata, no entanto, de apontar responsáveis, e sim, de trazer à luz caminhos que, de alguma maneira, revertam ou paralisem a desvalorização da literatura no âmbito escolar.

Reitera-se que, no âmbito escolar, pois dados de editores e de livrarias contradizem a versão mais vulgar de que os jovens não leem. As vendagens e as grandes tiragens de séries e trilogias, apontam para outro sentido, o de que

o jovem não só lê, como lê livros de considerável extensão, muitos com mais de 600 páginas, o que por si já configura um desencontro entre o que acontece na escola que o que acontece fora dela.

Instaura-se, dessa forma, a força motriz desta pesquisa: se os jovens leem, e leem bastante, fora da escola, fazendo suas escolhas e assumindo as suas preferências, quais as razões desse gosto pela leitura não se manifestar na realidade da sala de aula, nas aulas de literatura?

E, partindo do pressuposto de que a escola é uma das mais importantes instituições responsáveis pela formação do gosto pela leitura e, conseqüentemente, pela literatura, já que é na escola que o jovem, na maioria das vezes, é apresentado à literatura, a atmosfera escolar não escapará às análises.

As questões inerentes à aula de literatura no Ensino Médio são trazidas à luz das discussões, colocando em pauta os elementos que podem comprometer o bom andamento pedagógico, as interferências externas, que atuam diretamente na realidade escolar, o desinteresse, por parte dos alunos e a falta de clareza, por parte dos professores, dos objetivos de ensino de literatura constituem elementos da mais alta relevância para esta pesquisa e serão trazidas ao longo da discussão.

Emprestam suas mais valorosas contribuições intelectuais, que balizam as reflexões, pesquisadores da mais alta envergadura como Antônio Candido, Regina Zilberman e Marisa Lajolo, isso sem esquecer Tzvetan Todorov, que tem se mostrado muito preocupado com a perda de espaço da literatura.

### **A aula de literatura na escola contemporânea**

Pouca coisa parece ser consenso quando o assunto é o ensino de literatura no “ensino médio brasileiro (doravante E. M.). Nem mesmo o lugar ocupado pela disciplina, seus objetivos e o conteúdo a ser ensinado são elementos claros e de fácil acesso ao professor, que, em princípio, seria o primeiro interessado na questão. A título de antecipar algumas reflexões, observamos que a falta de clareza no tocante à escolha dos tópicos e métodos a serem desenvolvidos em uma aula, não é exclusividade do ensino brasileiro, e sim da disciplina em si, tanto que Todorov aponta:

Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida. Poderíamos formulá-la, simplificando um pouco a discussão, da seguinte maneira: ao ensinar uma disciplina, a ênfase deve recair sobre a disciplina em si ou sobre seu objeto? E, portanto, em nosso caso: devemos estudar os métodos de análise, ilustrados com a ajuda de diversas obras? Ou estudarmos obras consideradas como essenciais, utilizando os mais variados métodos? Qual é o objetivo, e quais os meios para alcançá-los? O que é obrigatório, e o que se mantém facultativo? (TODOROV, 2012, p. 27)

Voltando as atenções ao que dizem os estudiosos brasileiros sobre o assunto, temos, ainda, algo igualmente preocupante, sabido e ignorado, pela maioria dos professores do E. M., assim como vamos demonstrar ao longo da presente discussão. O ponto está em ensinar literatura não com literatura, mas com o que dizem ou adaptam sobre ela, situação que corrobora as ideias de Todorov e que assim foi destacado por Lima:

[...] o ensino médio cujo conteúdo programático para a literatura brasileira [...] é apresentado], tradicionalmente, através de uma resumida informação histórica; através de resumos de livros; através da condensação de obras insígnias da nossa literatura e que triunfa ao cotidiano escolar no melhor estilo [...] ou, ainda através do uso indiscriminado da crônica, como se fosse possível através desta compreender a magnitude de uma literatura, ou de um grande projeto literário [...] (LIMA, 2012, p. 44).

Não obstante isso, se temos estudiosos da literatura colocando em questão assuntos aparentemente claros e bem resolvidos, temos, ainda, professores, atuantes no ensino médio, com as mesmas, ou mais dúvidas. Observemos as considerações de Cereja acerca de suas pesquisas com professores do seguimento:

Da mesma forma que nas respostas dos alunos, falta clareza em todas ou em quase todas as respostas referentes

à natureza e a especificidade do objeto de ensino e, por consequência aos objetivos desse ensino. Com conceitos genéricos e imprecisos, que deixam de apreender a natureza verbal do objeto, as professoras associam literatura a “pensamento humano”, a “tudo que existe na história da humanidade” e a “componente curricular” não deixando claro, por exemplo, o que distingue literatura de história, filosofia ou sociologia (CEREJA, 2005, p. 42).

Se, por um lado, encontramos dificuldade de compreensão por parte dos professores, do seu próprio objeto de trabalho, na outra ponta, encontramos alunos com uma inquietante pergunta que se refere à finalidade do estudo de literatura. Para reforçar o afirmado, basta verificar qualquer manual didático, nos quais o conteúdo desenvolvido ao longo dos três anos do E. M., mais parece preparar um *Pocket Teacher*, do que sugerir a construção de um arcabouço cultural, ou formar um leitor fluente, ou, ainda, como sugere o Ministério da Educação, “que a literatura sirva como meio, sobretudo, de humanização do homem” (MEC, 2006, p. 53).

Com tantos desencontros, fica justificada a questão levantada quanto à finalidade da literatura no E. M. Todorov já sinalizava:

O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas sim a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não esta. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível (TODOROV, 2012, p. 41).

Há, ainda, um grupo de alunos que, talvez em busca da finalidade da disciplina, encontre resposta na continuidade do processo educacional, ou, simplesmente, em sua transição entre o ensino médio e o ensino superior: o vestibular. O que transforma o E. M. em curso meramente propedêutico.

Tanto que, em pesquisa de doutoramento realizada por Cereja, e já ventilada aqui, onde alunos do ensino médio foram questionados sobre suas últimas leituras, encontramos os seguintes dados:

As obras citadas como preferidas – no universo das obras indicadas e não indicadas pela escola – em grande parte são os mesmos “clássicos” regularmente adotados pelos professores ou solicitados pelos vestibulares. (CEREJA, 2005, p. 34)

Fato que se faz, no mínimo, curioso que, com toda a oferta de leitura disponível, os alunos optem justamente pelos mesmos títulos cobrados pela escola e instituições extra escolares, o vestibular, por exemplo.

### **As atribuições do professor: suas amarras**

Ainda temos mais duas agravantes a serem somadas a essa relação aluno/professor, embora se façam presentes no bojo da relação principal conteúdo/público: as cobranças internas e externas. Somemos, então, as cobranças da instituição escola, a qual chamamos *cobranças internas* (notas, utilização do livro didático, provas, relatório de aproveitamento, planejamentos, envolvimento dos alunos, exercícios, correções, preparação e envolvimento em eventos do colégio, reuniões, disciplina dos alunos, aulas diferenciadas em um contexto igual além de outras) e o vestibular – *cobrança externa* (aprovação em instituição de ensino superior de excelência reconhecida e/ou desempenho além da média no Exame Nacional do Ensino Médio).

Voltando-nos para apenas um item das *cobranças internas*, observamos uma questão intrinsecamente escolar e metodologicamente preocupante ao nos depararmos com o livro didático de literatura. Muitas vezes conhecido como “o livro de português”, traz em sua constituição, geralmente, três partes: gramática, literatura e redação. Tal fato pode ser interpretado como um indício da perda de lugar da literatura como disciplina autônoma, pois ela se acha, invariavelmente, relacionada ao estudo da língua.

A análise desses livros didáticos aponta que sua proposta de trabalho está calcada na história da literatura, muito comum ao ensino da disciplina de Literatura nos colégios, uma vez que se enfatizam datas, características, conceitos e fatos históricos, em detrimento da fruição de textos e de sua compreensão e interpretação. Voltamos ao questionamento de Todorov (2012) quando ele diz que o que é para todos é a literatura, ou seja, o texto literário e não a crítica ou a historiografia literária. Já se considerou que esse material não propicia ao leitor a apreciação de obras literárias, no entanto, segue em uso.

Diante disso, cabe questionar se o uso de livros didáticos com tais características, no E. M., contribui para a formação de leitores de literatura. Essa abordagem incentiva os alunos a lerem? Aproxima-os da literatura? Auxilia-os a ler com maior competência? Todos os exercícios de vestibular que compõem o compêndio de atividades possibilita o efetivo entendimento do texto literário ou apenas pretende preparar mecanicamente os alunos para cumprirem a próxima etapa?

E por próxima etapa, resgatemos o conceito das *cobranças externas*: o vestibular. Talvez a mais cruel de todas as cobranças, transforma, inclusive, o sentido e a função do E. M. em mera preparação para um exame exterior ao seu próprio existir. E se tal instituição, o vestibular, tem o poder de transformar todo o sentido de três anos de curso, com a literatura não é diferente.

Será por que a literatura em suas realizações mais complexas, em seus projetos estéticos mais sofisticados só pode mesmo ser lida, pensada, compreendida por um seleto grupo esotérico ou por que, no fim das contas, seu “estudo” no ensino médio é tão-só para responder sumariamente, a duas ou quatro questões de um concurso vestibular ou do Enem? (LIMA, 2012, p. 45).

Os vestibulares e os cursinhos preparatórios (cursos livres com proposta única de trabalhar conteúdos exclusivamente cobrados pelos vestibulares) que proliferaram pelo País têm sido apontados como os causadores de mui-

tos problemas. Segundo Cereja, as professoras que fizeram parte de sua pesquisa viviam “[...] assombradas pelo fantasma do vestibular” (CEREJA, 2005, p. 36), Estas instituições, se assim podemos chamar o vestibular, criam as listas de livros, que possibilita outras criações: manuais, resumos e as aulas dos cursinhos, muitas vezes, mais aprazíveis que as aulas tradicionais nas escolas regulares.

Contudo, aos cursinhos não cabe a tarefa de formar o cidadão crítico. As aulas desses estabelecimentos são limitadas aos conteúdos que historicamente fazem parte das provas dos vestibulares e, considerando o aspecto literário, partem das listas dos vestibulares. Tal concepção tem crescido mesmo dentro das escolas, isto porque, segundo Cereja (2005), vem aumentando o número de escolas, especialmente as particulares, que estão transformando o terceiro ano do ensino médio em “terceirão”, uma espécie de cursinho oferecido pela própria escola. Diante disso, o professor do E. M. deve trabalhar todo o conteúdo de literatura em dois anos, para que este seja revisado no último ano. Fato, no mínimo, curioso, pois já se parte do princípio do insucesso, uma vez que, de antemão, já se assume que precisará de revisão e novas explicações para os mesmos tópicos.

Nesse sentido, dado o tempo escasso, tanto na escola de ensino médio quanto no cursinho, proliferam os resumos, os esquemas, a visão geral do enredo, das personagens principais, do tempo e do espaço, enquanto a leitura mais profunda do texto literário e sua posterior discussão e possíveis relações com outros saberes, são deixadas de lado, fomentando o que já apontamos aqui.

Criamos, então, o quadrado problematizador do ensino de literatura, em que os interesses dos agentes envolvidos parecem não estar em convergência. Temos então alunos e professores, que não se entendem, e cobranças internas e cobranças externas, com interesses que parecem não ser os mesmos dos alunos ou dos professores. Sendo assim, o mais curioso é que a própria literatura não faz parte do quadrado, e sim, é aprisionada por ele e assume um papel secundário, mesmo sendo a soberana senhora: o objeto de estudo.

Temos, então, uma disciplina escolar em que seu próprio objeto de estudo é amplamente discutido, muitas vezes, sem chegar a um denominador

comum. Temos, de um lado, alunos que não compreendem o papel que a literatura ocupa (ou deveria ocupar) em suas vidas, de outro, a instituição escola, muitas vezes, pouco preocupada com a especificidade de cada saber, cobrando tarefas que distanciam, cada vez mais, o professor de seu real papel: o de ensinar. E por fim, uma instituição, muito comum nos grandes centros urbanos/acadêmicos, que passou a dominar e influenciar diretamente os conteúdos a serem trabalhados nas escolas: o vestibular.

Mas, com um ponto, todos os envolvidos concordam: a aula de literatura passa por momentos delicados, sobretudo na atual política educacional brasileira, e os problemas encontram lugar desde a escolha dos títulos a serem trabalhados, que são escolhidos com base nas listas divulgadas pelas agências promotoras dos principais vestibulares do País, passando por questões metodológicas, e, por fim, assumindo um problema bastante atual em nossa sociedade que é a finalidade das coisas, sendo assim, a literatura fica à margem e também se vê questionada quanto a sua finalidade e pertinência nos currículos escolares.

### O não lugar da literatura no Ensino Médio

“A morte da literatura”, “O fim da literatura”, “A literatura em perigo”<sup>2</sup>, são títulos publicados nos últimos anos e que apontam para uma crise no que toca ao ensino de literatura, sua pertença como uma disciplina escolar, sujeita a todas as cobranças que a instituição escola é legitimada a fazer.

Mas, é curioso notar a redução na importância da literatura, aqui tratada apenas como uma disciplina escolar, pois é assim que muitos tomam conhecimento da existência da literatura. Temos então, alunos que cursam o E. M. concebendo a literatura, como mais uma disciplina escolar como aponta Lajolo:

---

2 São os títulos de três ensaios publicados na França recentemente sendo seus autores respectivamente William Marx, Dominique Maingueneau e Tzvetan Todorov.

É como disciplina escolar que um grande número de brasileiros tem os primeiros contatos com a literatura. Mas, é preciso não esquecer que no entanto um certo uso da linguagem verbal pra expressar e comunicar... a literatura é muito anterior à sua inclusão no currículo escolar (LAJOLO, 2012, p. 118).

O ensino de literatura, antes essencial à formação do indivíduo (ZILBERMAN, 2014), hoje é mal compreendido e sua permanência no currículo escolar, muitas vezes, é reduzida à leitura de pequenos trechos de obras consagradas. Isto, possivelmente, porque, como aponta Weber, “a sociedade contemporânea está sempre em busca de algo que lhe atribua um status imediato, que lhe diferencie dos demais” (WEBER, 2010, p. 105) e isso aproxima-se muito mais do consumo de bens, a consumo de cultura.

Desta forma, é natural que a leitura mais profunda de um livro, e, conseqüentemente, os estudos de uma determinada obra sejam considerados supérfluos. Diante de uma concepção de formação voltada exclusivamente para os interesses do mercado, não há espaço para a literatura.

O ensino da literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanista trazida de suas origens. Convertido em profissionalizante ou transformando-se numa aspiração para grupos sociais que, por várias razões, dificilmente chegarão à universidade, o segundo grau teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p. 134).

De acordo com Zilberman (2014), existem dois caminhos para os alunos do E. M.: o da terminalidade e o da continuidade. O primeiro, profissionalizante, não vê na literatura quaisquer funções práticas, que possam ajudar, financeiramente, o aluno que a estuda. O segundo, ponte para o ensino superior, torna o E. M. meramente propedêutico, como já ventilado, e também não entende os estudos literários como um saber fundamental, a menos que o

aluno opte pelo curso de Letras. Mais uma vez, observamos questionamentos que, possivelmente pela falta de espaço para discussão, são ignorados e fomentam a desconstrução da pertinência dos estudos literários no E. M.

Quaisquer das duas opções buscam fins práticos para um ensino que proporciona uma formação mais subjetiva, a formação do ser humano, do cidadão crítico, conceitos que, muitas vezes, no currículo escolar, são apenas palavras sem significado. Nesse sentido, Candido acrescenta, sobre a literatura:

sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1972, p. 805).

Reafirmada a importância da literatura para ampliar a formação humanista de quem a estuda, partimos para uma discussão acerca da sua presença na escola.

Considerando a afirmação de Candido, a permanência da literatura nas escolas presta um desserviço para a classe dominante, posto que conscientiza as classes dominadas, que passam a reivindicar sua presença nas decisões sociais. E, proporcionar a reflexão sobre sua própria condição é uma das grandes “utilidades” da literatura (ZILBERMAN, 2003).

Todavia, o encaminhamento das aulas tem seguido a um esquema pouco proveitoso no alcance dessa “utilidade” literária:

- a) abrir o livro didático na página tal e ler o texto ali colocado;
- b) responder, por escrito, as perguntas do questionário subsequente;
- c) fazer os exercícios gramaticais;

d) escrever uma redação a partir do texto para a leitura e correção do professor (SILVA, 1993, pp. 38-39).

Sendo assim, o “Como fazer” é sempre o alvo das discussões, mais até do que o “Por quê?”. Ou seja, o ensino de literatura passa pela mesma crise que quaisquer outros objetos de estudo, trabalhados durante o E. M. A desvalorização da educação faz seus reflexos, como não poderia deixar de ser, também na literatura e no seu ensino.

O que fazer com e do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens (LAJOLO, 2006, p. 11).

A precariedade no trato do texto literário, por parte dos alunos, pode ser reflexo do, também precário, trato com o texto, por parte dos professores. Se de um lado temos alunos que não leem, corremos um sério risco de, no outro polo dessa relação – aluno/professor –, encontrarmos docentes que, igualmente a seus alunos, também não são leitores.

Vezzosi (2009), ao escrever seu trabalho de conclusão do curso de Letras na UFRS, relata sua própria experiência como aluna de literatura no E.M. e, em meio a suas impressões, temos:

Enfim, parece que os professores não eram leitores nem incentivavam a leitura; o compromisso era apenas o de cumprir com os conteúdos do currículo, considerando a leitura uma tarefa escolar e não uma prática social que exige tanto dentro quanto fora da escola (VEZZOSI, 2009, p 34).

Tal sentimento, expressado na citação anterior, pode evidenciar uma falência múltipla das relações: desconforto dos alunos durante as aulas de

literatura, desconforto dos professores com o texto literário. E aqui consideramos, não só o texto literário consagrado pela história e pela crítica, mas sim a literatura em sentido mais amplo. Mais uma vez recorreremos ao que diz Lajolo:

Numa última perspectiva, o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre realismo fantástico de Incidente em Antares [...] é incômodo e subversivo porque sinaliza nossos impasses (LAJOLO, 2008, p. 16).

Tudo procura demonstrar o não lugar da literatura na aulas no E. M., se não observarmos as considerações de Silva (2009), quando este reafirma a posição da ausência da literatura na sala de aula. Nesse sentido, seria utópico afirmar que um dos objetivos da escola é o de formar leitores, quando a ficção é inexistente na escola, na medida em que sabemos que a maioria os alunos não lê literatura.

### Considerações finais

Sublinhamos que a falta de clareza e perspectivas objetivas no trato da literatura como disciplina escolar, ao longo dos tempos e com a falta de discussão acerca do tema, fomentaram, indubitavelmente, uma perda inexorável. E essa perda tem dois perdedores. De um lado a própria literatura, e de outro, o aluno.

Com a redução da literatura a mera disciplina do currículo escolar, como parece que vem acontecendo, sua alma artística, revolucionária e apaixonada, foi substituída por técnicas, meramente memorizadas, escritas em uma prova ou respondidas ao professor, quanto solicitada e imediatamente esquecida.

Sem abandonar, contudo, a grande participação do professor no processo de desvalorização da literatura, uma vez que o professor não pode ser oco de entusiasmo pelo texto literário, podendo inclusive fazer a diferença para o mal. Portanto, ter a clareza do seu real papel face ao abjeto a ser ensinado, pode significar o princípio de uma mudança.

É salutar a observação que, sendo o professor o principal agente na apresentação da literatura, cabe a este fazê-la de forma profícua e assegurar o aprendizado no sentido mais amplo do termo, “para o seu deleite e nosso encantamento” diz Jorge Amado em *Menino Grapiuna* (2010) ao se referir a um velho professor de literatura, que mesmo vindo das terras do além mar e trazendo consigo toda a classicidade e erudição de um religioso, fazia com que os alunos se encantassem pelas filhas do Mondego, pela bela Inês, ou por Frei Luís de Sousa.

Portanto, não há livro “certo” ou livro “errado”, o que há é trato adequado e cuidado com o público a quem se destina o texto, caso isso não seja observado, não estará equivocado quem pensar que boa parte da responsabilidade, pelo declínio da importância e significado da literatura, pode ser atribuída, não apenas ao professor, mas também às escolas, que agindo como aparelho repressor que é (ALTHUSSER, 1979), acabou por transformar o caráter da literatura em um jogo de perguntas e respostas com certo e errado.

E como esse jogo de certo e errado o maior prejudicado foi o aluno, que via de regra, foi-lhe negado a oportunidade de experimentar literatura, sendo-lhe oferecido apenas as teorias que a envolvem, os resumos, os fichamentos e os exercício de vestibular.

E sendo ainda a escola o maior lugar de circulação e contato com a literatura, mais uma vez recorreremos a Zilbermam (2014) e com ela fazemos coro: é preciso falar sobre ensino.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- AMADO, Jorge. *Menino Grapiuna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília, DF, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *A Literatura e a formação do homem*, Ciências e Cultura. v. 24, n. 9, 1972.
- CEREJA, W. *Ensino de literatura: uma proposta para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LAJOLO, Marisa. *Leitura e literatura: direito, dever ou prazer?* In: LIMA, Aldo de. (org.) *O direito a literatura*. Recife: Universitária da UFPE, 2012.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática; 2008.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A literatura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.
- LIMA, Aldo. *O ensino de literatura e a pedagogia do digesto*. In: LIMA, Aldo de. (org.) *O direito a literatura*. Recife: Universitária da UFPE, 2012.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia e leitura*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meia. 4 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2005.
- WEBER, Max. *Economia e sociedade*. 2 ed. Brasília: UNB, 2010.
- VEZZOSI, Carina Rafael. *Ensino de literatura: reflexões e possibilidades*. TCC. Porto Alegre, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *Precisamos falar sobre o ensino*. In: XIV Encontro da ABRALIC. Belém: Universidade Federal do Pará, 2014.

## DA LEITURA ÀS RELEITURAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE LITERATURA ORAL E EXPERIMENTAÇÃO MULTISSEMIÓTICA

## FROM READING TO REINTERPRETATION: A REPORT ON PRACTICAL EXPERIENCE BASED ON ORAL LITERATURE AND MULTISSEMIOTIC EXPERIMENTATION

## DE LA LECTURA HACIA LAS RELECTURAS: UN REPORTE DE EXPERIENCIA SOBRE LITERATURA ORAL Y EXPERIMENTACIÓN MULTISEMIÓTICA

Juliana Pádua Silva Medeiros<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo é um relato de experiência que tem por objetivo discorrer sobre literatura oral e experimentação multissemiótica a partir das aulas de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, no Colégio São Domingos, em 2013. A proposta, que urdiu recepção e produção, foi lançada com base na obra *Quem conta um conto aumenta um ponto*. Nesse processo de (re)leituras, outras narrativas foram desdobrando-se, evidenciando uma pluralidade de modos, semioses, olhares e experiências.

**ABSTRACT:** This article is a report on practical experience that aims to discuss oral literature and multissemiotic experimentation from Portuguese classes in the first year of high school at the Colégio São Domingos, in 2013 (São Paulo, Brazil). The proposal, which sewed reception and production, was launched on the basis of book *Quem conta um conto aumenta um ponto*. In the process of (re)readings, other narratives were unfolding, showing a plurality of modes, semiosis, views and experiences.

---

1 Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP).  
E-mail: julianapadua81@terra.com.br

**RESUMEN:** El presente artículo es un reporte de experiencia que tiene por objetivo discurrir sobre literatura oral y experimentación multisemiótica desde las clases de lengua Portuguesa en el primer año de enseñanza media, en el Colégio São Domingos, el año 2013 (São Paulo, Brazil). La propuesta, que vinculó recepción y producción, se hizo con base en la obra *Quem conta um conto aumenta um ponto*. En ese proceso de (re)lecturas, otras narrativas se han desdoblado, evidenciando una pluralidad de modos, semiosis, miradas y experiencias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experimentação; leitura; produção; experimentação semiótica.

**KEYWORDS:** Experimentation; reading; production; semiotic experimentation.

**PALABRAS CLAVE:** Experimentación; lectura; producción; experimento semiótico.

## Introdução

As tecnologias vêm potencializar a figura e o ofício do educador, que de mero transmissor de saberes deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de ater-se ao passado, valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 23).

A sociedade, nos últimos séculos da grande marcha humana, vem sofrendo profundas e céleres transformações, o que, conseqüentemente, esculpe outros paradigmas nos modos de ser, pensar, sentir, agir e se comunicar.

As revoluções tecnológicas, por exemplo, desencadeiam processos comunicativos cada vez mais complexos, bem como instauram/rearticulam novas formas de produção, circulação e recepção das linguagens. Essa interação entre o homem

e técnica provoca também expressivas mudanças no âmbito cultural, histórico, político, econômico e das relações humanas, impulsionando o surgimento de uma sociedade interplanetária, transnacional, interativa, cujo arranjo organizacional assemelha-se a uma teia que interconecta o globo em uma espécie de urdidura sem centro e sem periferia.

Nessa era hipercomplexa, é possível notar que os avanços tecnológicos, as conexões em redes e as estruturas híbridas <sup>2</sup> solicitam uma maior consciência sobre o esfacelamento de dicotomias clássicas e a respeito do comportamento caótico do universo. Consoante Roxane Rojo:

A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: [...] um “patrimônio” da humanidade e não mais como um “patrimônio”. Evidentemente, a estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermediático facilitam as apropriações e remissões e funcionam (nos remixes, nos mashups), por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos polifônicos (ROJO, 2012, p. 25)

Sob esse compasso, o grande desafio dos educadores, no terceiro milênio, é abordar tal complexidade de pensamento e de vida, pois a sociedade contemporânea tem se esboçado como uma gigantesca contextura que, vertiginosamente, conecta tudo e todos, à semelhança da biblioteca de Babel sonhada por Borges <sup>3</sup>, subjugando qualquer pensamento simplificador.

---

2 Vale destacar que (re)combinar práticas sociais comunicativas e produtivas é um traço constitutivo de toda formação cultural, que, para se manter dinâmica, híbrida e vibrante, necessita ser permeável a outras formas culturais, porque qualquer tentativa de fechamento sobre si mesma acarreta empobrecimento, homogeneidade e morte.

3 BORGES, Jorge Luís. Ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Para Edgar Morin:

O pensamento complexo conduz-nos a uma série de problemas fundamentais do destino humano que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os: e da nossa capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que nos permitam navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança (MORIN, 1999, p. 23).

Quanto aos meios comunicacionais, especificamente, é imprescindível que a escola seja capaz de compreendê-los para além do universo da informação e da produção de conhecimento, uma vez que eles passam também pelas relações interpessoais. Segundo Martín-Barbero, “[...] a comunicação se tornou mais uma questão de mediação, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas, de re-conhecimento” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 16).

Nesse sentido, faz-se urgente um processo de ensino e aprendizagem que contemple novas práticas pedagógicas. Por isso, nos últimos três anos, nas aulas de Língua Portuguesa da primeira série do Ensino Médio no Colégio São Domingos, tem sido realizado um trabalho de leitura e produção de textos nos mais variados códigos/suportes/mídias/linguagens, extrapolando, assim, ao universo da escrita, tendo em vista:

[...] a importância de se criarem oportunidades pedagógicas para desenvolver competências comunicativas dos estudantes que vão muito além do conhecimento do vocabulário e da gramática para formar sentenças gramaticalmente corretas no aprendizado formal da expressão verbal literária. [...] É neste contexto que as competências comunicativas estão sendo revisitadas, conforme descritas nos PCNs [...] (MULTIRIO, 2011, p. 71).

## (Re)leituras

[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1988, p. 69).

De acordo com Angela Paiva Dioniso e Leila Janot de Vasconcelos:

A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico. Produzimos, portanto, textos para serem lidos pelos nossos sentidos. Nossos pensamentos e nossas interações se moldam em gêneros textuais e nossa história de indivíduos letrados começa com nossa imersão no universo em que o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializam nossas ações sociais. (DIONISO; VASCONCELOS, 2013, p. 19).

Dessa perspectiva, na busca de uma prática pedagógica que incorpore e sistematize as diversas linguagens presentes na sociedade contemporânea, uma espécie de projeto poético pedagógico <sup>4</sup> ofertou aos discentes experimentar a diversidade cultural, de pensamentos e de meios comunicativos, proporcionando (multi)letramentos, plurilinguismos, experiências plurais, ensaios... enfim, o exercício da cidadania, já que:

A escola pode ser também espaço para, no mínimo, desenvolver o interesse por outras linguagens, o que certamente

---

4 No planejamento anual, vislumbrou-se, por exemplo, abordagens que privilegiassem os diálogos entre literatura e outras artes, as práticas de leitura nas mais variadas linguagens, a formação do leitor literário, o processo de tradução intersemiótica, entre outros pontos.

contribuirá para que seus alunos se tornem leitores mais críticos e observadores não só de textos e imagens, mas de um conjunto de formas expressivas e do próprio mundo em que vivem. (CASTANHA, 2008, p. 145).

Nessa esteira, foram criadas estratégias<sup>5</sup> pedagógicas capazes de promover diferentes práticas sociais de leitura e também produção, cuja vivência proporciona o desenvolvimento de uma postura crítica diante de valores/informações/discursos veiculados e construídos pelos objetos culturais nos mais vastos meios de expressão, tendo em vista que “[...] os meios de comunicação em geral, como a televisão, o computador e o rádio, não são apenas formas de entretenimento, mas fazem parte do próprio processo educativo, que não está restrito à sala de aula” (MULTIRIO, 2011, p. 57).

Nessa (a)ventura de alargar significados, o aluno foi desafiado a movimentar diferentes áreas do saber, expondo o seu repertório individual. Isso se diferencia, completamente, de um trabalho realizado ao longo de anos de uma tradição escolar nacional, o qual se limita a procura de uma resposta e modelo “corretos”<sup>6</sup> sem aprofundamento ou reflexão.

No objetivo de incentivar o protagonismo juvenil e a produção colaborativa, foi elaborado um planejamento que despertasse nos alunos uma postura metarreflexiva capaz de traçar diálogos durante a observação/experimentação/criação de ecossistemas comunicativos.

Dessa forma, no que tange a disciplina de Língua Portuguesa, tentou-se promover a apreensão dos recursos da linguagem e dos contextos de produção (tempo/espço, gênero, materialidade) para que, assim, esse aluno

---

5 No processo de curadoria, busca-se ofertar a experimentação de uma linguagem polissêmica, cuja urdidura solicita participação mais ativa, crítica, reflexiva, subjetiva e criativa na construção da rede de sentidos.

6 Não há confrontos de leituras e pontos de vista, mas a imposição de uma análise “una” e correta, privilegiada pelo docente, anulando qualquer acontecimento dialógico no seio da sala de aula.

construísse sentidos e diálogos entre épocas, culturas, saberes e textos em meio, até mesmo, a uma profusão de sistemas sógnicos coexistentes em um mesmo objeto.

O exercício desse olhar sensível, mas também inteligível, convidou o aluno a se desdobrar pela vastidão do que não se sabe e não se limitar aquilo que se conhece. Tal abordagem, que não se restringiu a uma leitura e uma produção meramente com meios de comunicação, mas nos/pelos/entre/para, engendrando saberes de outras áreas, como História, Geografia, Artes etc.<sup>7</sup>

No Colégio São Domingos, na primeira série do Ensino Médio, a mediação de leitura e produção em sala de aula, portanto, concretizou-se como uma atividade dialógica guiada pelo educador atento aos discursos, às vozes e, até mesmo, aos silêncios dos alunos, assegurando que as (inter)subjetividades aparecessem, se colocassem à prova, se ensaiassem, se inventassem e se transformassem, como sugere Larrosa (2004).

Tal proposta de trabalho alicerçou-se, então, no bojo das interfaces entre Educação e Comunicação, pois:

O professor sabe da importância desses meios na formação de crianças e jovens e sabe, também, que ele não pode ficar desconectado dessa realidade do mundo exterior. O desafio é explorar diferentes situações comunicativas, já que agora não há detentores da informação e todos são potencialmente produtores e difusores de novas ideias. A pedagogia de ensino neste novo milênio não se restringe ao livro, ao caderno e ao saber do professor, abrindo, assim, perspectivas para outras maneiras de aprender e ensinar (MULTIRIO, 2011, p. 45).

---

7 Exemplos de atividades: provérbios com fotografia; fanzines a partir do enredamento entre Auto da barca do inferno, O auto da Compadecida e A igreja do Diabo sob a perspectiva da Ética a Nicômaco; flip books (enlace entre Língua Portuguesa e Física); videoartes/animações/videoclipes/esquetes/dublagens com base nas escolas literárias; poesias cinéticas; documentários em torno da memória oral; nanocontos em formato de QR Code etc.

Dessa forma, no espreitar de uma realidade abstrata, incerta e em constante transformação, propôs-se um gesto investigativo que revelasse, no exercício da mediação comunicativa, práticas pedagógicas que garantissem

[...] reflexão e oferta de uma infinidade de outras referências, outros códigos e valores, com o objetivo de promover um amadurecimento e um questionamento no consumo de bens, serviços, informações e saberes (MULTIRIO, 2011, p. 77).

Quanto à descrição das vivências dos ecossistemas comunicativos, este relato de experiência restringir-se-á a discorrer sobre uma série de atividades em torno do caso *A peda de oro*, realizados em 2013.

### Descrição do material utilizado

Mas como determinar o momento exato em que começa uma história? Tudo começou desde sempre, a primeira linha da primeira página de todo romance remete a alguma coisa que já sucedeu fora do livro. Ou então a verdadeira história é aquela que começa dez ou cem páginas adiante, e tudo que a precede não é mais que um prólogo. As vidas dos indivíduos da espécie humana formam um enredo contínuo, no qual toda a tentativa de isolar um pedaço do vivido que tenha sentido desligado do resto – por exemplo, um encontro de duas pessoas que se tornará decisivo para ambas – deve levar em conta que cada um dos dois carrega consigo uma trama de fatos lugares outras pessoas e que desse encontro derivarão por sua vez outras histórias que se desligarão da história comum a eles (CALVINO, 2012).

Desde o ano de 1996, o projeto *Quem conta um conto aumenta um ponto* registra parte da memória oral do Vale do Jequitinhonha, transcrevendo narrativas contadas por moradores dessa região. Os textos que encapsulam a cultura jequitinhonhense, além de transcritos, são reescritos e publicados em livretos que acompanham CDs com o áudio original e versões reconta-

das. Sob os cuidados da professora Sônia Queiroz, da Universidade Federal de Minas Gerais, esse material paradidático vislumbra aproximar a literatura oral das salas de aula.

Tal projeto editorial/pedagógico/acadêmico apresenta um registro fiel à fala do contador<sup>8</sup> e várias recriações elaboradas por jovens escritores do curso de Letras (UFMG), além de um dicionário bidialetal e várias sugestões de atividades a partir da narrativa oral.



Figura 1. Capa do livreto.

Em sala de aula, na primeira série do Ensino Médio, no Colégio São Domingos, em 2013, foi utilizado o material como disparador para se pensar as inúmeras funções sociais da linguagem, os diferentes suportes textuais, as diversas formas de narrar, as vastas performances narrativas, a multiplicidade de variações linguísticas etc.

Cabe pontuar que, antes dessas reflexões de cunho teórico, os alunos ouviram uma das faixas do CD que acompanha o livreto, na qual o contador Joaquim Soares Ramos, de Minas Novas (MG), como uma espécie de ar-

---

8 O áudio foi recolhido por Reinaldo Martiniano Marques e Vera Lúcia Felício Pereira na década de 1980. Essa publicou, em 1996, o livro *O artesão da memória no Vale do Jequitinhonha*, coedição da Editora UFMG e PUCMinas.

tesão da memória do Vale do Jequitinhonha, apresenta, em um português rural, a história de três irmãos que morreram em razão da cobiça. Depois, os educandos receberam a transcrição da história (dialeto caipira) que, em seguida, foi confrontada com uma versão na norma culta, sendo os dois textos narrados em terceira pessoa (narrador onisciente).

Dentre as sortidas estratégias de mediação, os estudantes acabaram demarcando o campo semântico da história e levantando hipóteses para o significado de algumas expressões, como, por exemplo, “deitá fogo”. Mais adiante, os adolescentes leram *Tristeza nos caminhos da roça*<sup>9</sup>, *Oi de oro*<sup>10</sup>, *Jovens irmãos se matam no buraco fundo*<sup>11</sup> e *A pedra do caminho*<sup>12</sup>.

Frente às possibilidades de transpor o arranjo textual do caso para outras variantes linguísticas, outros focos narrativos, outros gêneros, outros tons, outros suportes, outros contextos, propôs-se a experimentação do processo de transcrever, esteticamente, o caso *A pedra de oro*.

Cabe sublinhar que, segundo Dewey (1947), uma dada proposta de trabalho do educador não pressupõe um resultado predefinido e inalterável, mas um ponto de partida a ser desenvolvido por meio das contribuições da experiência de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois uma prática social – lê-se aqui tanto leitura quanto produção textual – está sempre afinada com macromodelos da atividade humana, sejam nas relações do homem com o mundo, com o outro, com a linguagem.

---

9 O velho pai, um agricultor já sem forças para trabalhar, abandonado pelos filhos, é quem conta a história.

10 Quem conta é o Diabo, um espírito sedutor e malicioso, o qual, tentadoramente, convida os três rapazes a “cair no mundo”.

11 É narrada a morte dos três irmãos como um fato de interesse para a página policial dos jornais. Cabe sublinhar que o compromisso com a atualidade transformou a pepita de ouro em pedra de crack.

12 Conta-se a história da morte dos filhos de um velho solitário, escolhendo as palavras pela sonoridade, pelo ritmo, de modo a tocar os sentidos e a emoção.

## Transcrição

A verdadeira comunicação não admite uma só voz, um só sujeito, a transmissão, a transferência, a distribuição, um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes, alteridade cultural, independência e autonomia dos sujeitos, inúmeros discursos, enfim, estruturas radicalmente democráticas, participativas, dialógicas (FREIRE, 1988, p. 25).

À luz de Haroldo de Campos, entende-se transcrição como uma estratégia criativa e libertária, isto é, uma recriação/tradução que se preocupa eminentemente com a reconstituição da informação estética do original. Entretanto, neste trabalho, ir-se-á ampliar tal conceito ao ponto de compreendê-lo como visão e concepção de mundo, não se restringindo somente a uma “textualização”, mas a um processo: ação inventiva em que o produto transcrito se liberta do seu reflexo, da sua origem, para se tornar referência de si, sem refletir, enquanto objeto, outro objeto.

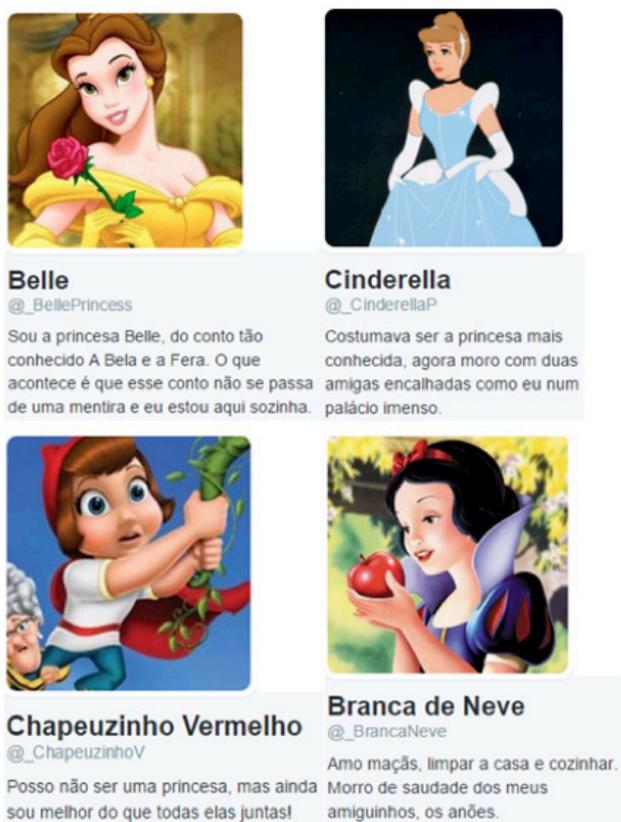
Assim sendo, a transcrição estética configura-se como diálogo entre o sujeito e a sociedade, pois a produção textual - seja em qualquer linguagem, código, suporte e materialidade - é uma prática social e, portanto, através dela é possível reconhecer um intercâmbio discursivo cuja tessitura polifônica “[...] confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências” (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 625).

Sob esse veio, os alunos foram convidados a experimentar uma produção que brincasse com outras variantes linguísticas, outros focos narrativos, outros gêneros, outros tons, outros suportes, outros contextos. Nesse processo de transcriar, outros textos foram desdobrando-se, evidenciando uma pluralidade de modos, semioses, olhares, experiências...

Dentre os inúmeros produtos autorais, a partir do caso *A peda de oro*, apareceram: entrevista fantástica, em áudio, com o capeta; atualização da narrativa em formato audiovisual; diário de veio poético do Coisa-Ruim; carta de despedida do pai dos jovens mortos; cartografia indicando o local onde

se encontrava a pedra de ouro; fotonovela somente com personagens femininas; história em quadrinhos reconfigurando o tipo de pedra encontrada (crack), e costura de textos hipermediáticos. Entretanto, como recorte, discurrer-se-á somente acerca desse último exemplo.

As alunas Ana Luíza Carvalho Sartoreli, Isabela Souza Xavier da Silva, Nina de Arruda Botelho Van Ham e Luíza Buendia Takeshita produziram um vídeo<sup>13</sup> *à la* *princesas* e disso desdobraram quatro perfis fictícios no *Twitter* e um blog. Esses textos virtuais, apresentando o ponto de vista de cada personagem advinda dos contos de fadas, enlaçavam-se, dando forma a uma narrativa una e plural em torno da cobiça (desejo de se casar com o príncipe encantado), como se pode acompanhar a seguir:



**Belle**  
@\_BellePrincess  
Sou a princesa Belle, do conto tão conhecido A Bela e a Fera. O que acontece é que esse conto não se passa de uma mentira e eu estou aqui sozinha.

**Cinderella**  
@\_CinderellaP  
Costumava ser a princesa mais conhecida, agora moro com duas amigas enalhadas como eu num palácio imenso.

**Chapeuzinho Vermelho**  
@\_ChapeuzinhoV  
Posso não ser uma princesa, mas ainda sou melhor do que todas elas juntas!

**Branca de Neve**  
@\_BrancaNeve  
Amo maçãs, limpar a casa e cozinhar. Morro de saudade dos meus amiguinhos, os anões.

Você possivelmente está imaginando quem sou eu. Bom, eu sou a Belle (é, é Belle, e não Bela, ou Bella). Sim, a princesa. Mas não, eu não uso aqueles longos vestidos todos os dias e sim, eu sei o que são redes sociais. Estou sempre com um livro na mão e já me disseram que sou inteligente e sonhadora. Diferentemente do que dizem por aí, eu não tenho nenhum grande amor, infelizmente. E, na verdade, não vivo com um príncipe, mas sim com outras duas princesas; Branca de Neve e Cinderella, num palácio, onde cuido também de meu doente pai.

Figura 2. Perfis das personagens.

13 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wBKrmW2qDVQ>

Text May 28, 2013

---

## Dia 25 de Maio de 2013

*Ai Meu Deus! Você não irá acreditar! Hoje foi um dia incrível!*

*Eu e as meninas decidimos andar um pouco pelo jardim, afinal não fazemos quase nada nesse fim de mundo mesmo... sem falar que a Cinderella queria estrear seu novo par de sapatos.*

*Nós andávamos e conversávamos, novamente sonhando em um dia casar-se com um príncipe e ter, no final da nossa história, o famoso "e viveram felizes para sempre", quando surge – ainda não descobri da onde – uma garota vestida de vermelho, na verdade, ela era a Chapeuzinho Vermelho e foi super simpática com a gente.*

Figura 3. Fragmento do blog de Belle<sup>14</sup>

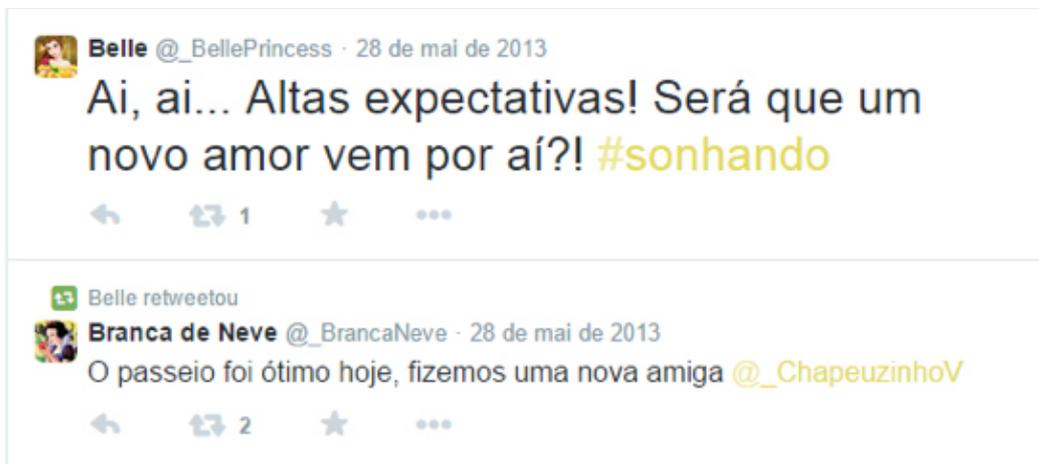


Figura 4. Fragmento do blog de Belle<sup>15</sup>

---

14 Disponível em: <http://belleprincessblog.tumblr.com>

15 Disponível em: [http://twitter.com/\\_BellePrincess](http://twitter.com/_BellePrincess)

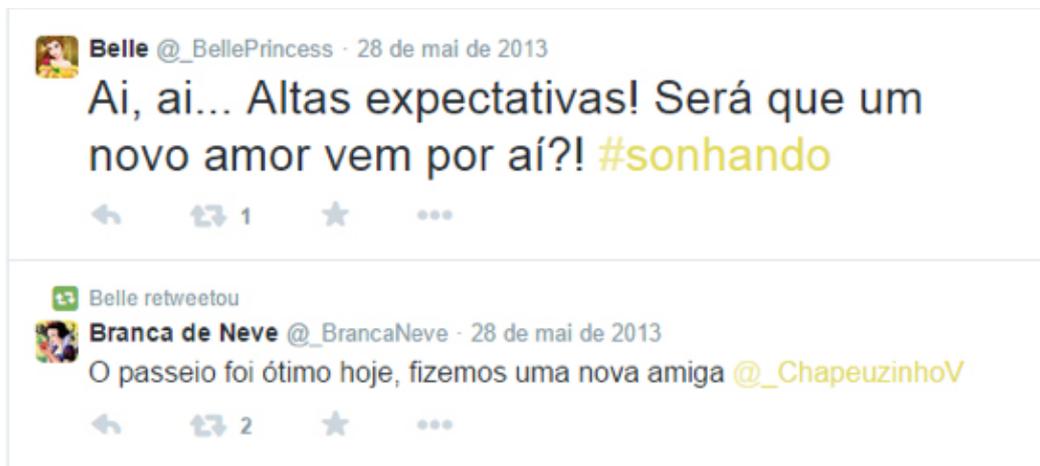


Figura 5. Fragmento do blog de Belle<sup>16</sup>



Figura 6. Fragmento do blog de Belle<sup>17</sup>

16 Disponível em: [http://twitter.com/\\_CinderellaP](http://twitter.com/_CinderellaP)

17 Disponível em: [http://twitter.com/\\_BrancaNeve](http://twitter.com/_BrancaNeve)

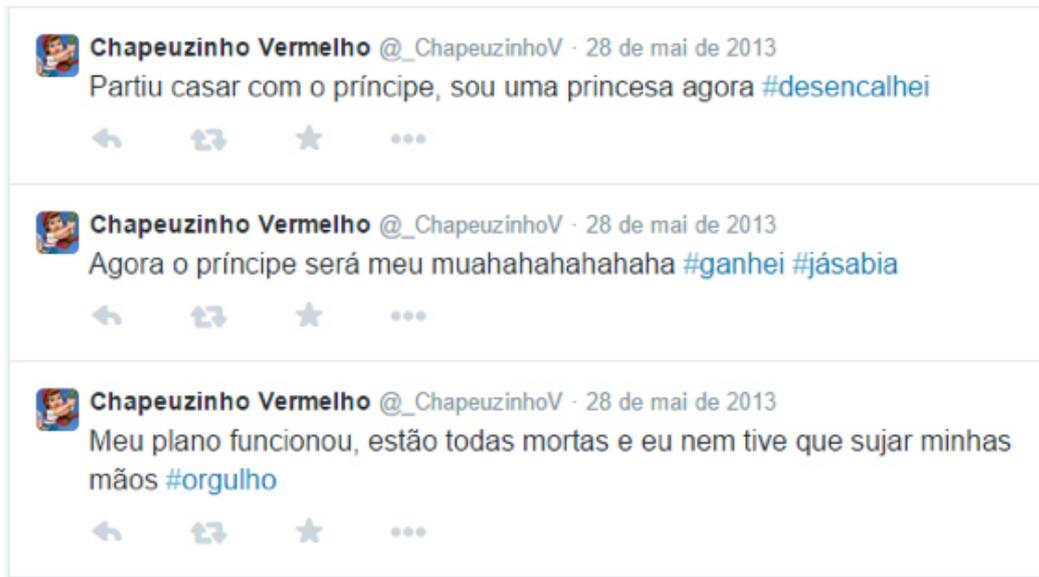


Figura 7. Fragmento da página do Twitter da Chapeuzinho Vermelho<sup>18</sup>

### Considerações Finais

[...] promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo. Não no monólogo daquele que, achando-se saber mais, deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber. A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (FREIRE, 1988, p. 81).

A sala de aula constitui-se como um lugar propício de experimentações e, portanto, um campo rico de reflexão pedagógica.

A experiência relatada, por exemplo, possibilitou observar que os produtos dessa vivência permitem vislumbrar não apenas (inter)subjetividades, mas outros desafios no campo da literatura oral e da produção textual multisse-

18 Disponível em: [http://twitter.com/\\_ChapeuzinhoV](http://twitter.com/_ChapeuzinhoV)

miótica<sup>19</sup>, visto que, a cada nova configuração (transcrição), os sentidos vão se encapsulando e esculpindo redes ainda mais complexas de significação.

Por isso, acredita-se que as estratégias pedagógicas da disciplina de Língua Portuguesa não devem limitar-se somente ao uso das tecnologias e meios de comunicação, incitando um trabalho meramente instrumental, mas sim contemplar de muitas formas as diversidades linguísticas e culturais, o conhecimento pulsante, a provisoriedade do saber, os paradoxos, as (inter) subjetividades.

Então, com muita beleza e consistência, é esperado do professor fomentar — a partir de enredamentos entre conteúdos, áreas e segmentos — uma participação ativa (autoral) dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, isto é, promovendo a formação de um sujeito que não seja mero consumidor, simples espectador, mas um indivíduo capaz de adensar experiências e ser coautor dos sentidos: agente (inter)ativo no movimento dialógico, alinear, contínuo, multidirecional, hipertextual pelas tramas e artimanhas desse tecido plurissignificativo que se urde no seio dos ecossistemas comunicativos.

## Referências

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

BORGES, Jorge Luís. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CAMPOS, Haroldo. *Da transcrição poética e semiótica da operação tradutora*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. IN: OLIVEIRA, Ieda

---

19 Entende-se multissemiótica como a combinação de diferentes sistemas semióticos durante a composição de enunciados em um gênero discursivo.

de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

DEWEY, John. *Experience and education*. Nova York: The Macmillam Company, 1947.

DIONISO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. In: *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 29, p. 27 -43, jan./jun., 2004.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍN-BARBERO, J. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In: VALTER, F. (org.). *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORIN, Edgar. *O desafio do século XXI: Religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MULTIRIO. *A escola entre mídias*. Rio de Janeiro: MultiRio, 2011.

PRÓ REITORIA DE EXTENSÃO. *Quem conta um conto aumenta um ponto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, v. 17 (Coleção Quem Sabe Faz).

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola*. In: *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

## DO CONTEXTO AO TEXTO: A IDEALIZAÇÃO DA OBRA JÚLIA E SUA SOMBRA DE MENINO

### FROM THE CONTEXT TO THE TEXT: THE IDEALIZATION OF WORK JULIA AND HER BOY-SHADOW

## DEL CONTEXTO AL TEXTO: LA IDEALIZACIÓN DE LA OBRA JULIA Y SU SOMBRA DE NIÑO

Maria Viana <sup>1</sup>

**RESUMO:** As obras publicadas por Christian Bruel, fundador da editora *Le sourire qui mord*, são consideradas um marco na produção de livros destinados a crianças e jovens na França. O objetivo deste artigo é analisar a primeira obra publicada pelo grupo de intelectuais liderados pelo editor, *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, que na edição brasileira recebeu o título *A história de Júlia e sua sombra de menino*.

**ABSTRACT:** The books published by Christian Bruel, founder of the publishing house *Le sourire qui mord*, are considered a milestone in the production of books for children and young people in France. The aim of this paper is to analyze the first work published by the group of intellectuals led by the publisher, *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (Brazilian edition: *A história de Júlia e sua sombra de menino*).

**RESUMEN:** Las obras publicadas por Christian Bruel, fundador del editorial *Le sourire qui mord*, son consideradas un punto crucial en la producción de libros para niños y jóvenes en Francia. El objetivo de este artículo es analizar la primera obra publicada por el grupo de intelectuales liderados por Christian Bruel, *La historia de Julia, la niña que tenía sombra de niño* (*Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*).

---

1 Mestre em Culturas e Identidades Brasileiras pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (USP) e Bacharel em Letras (Português/Francês) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. E-mail: mariaviana8@uol.com.br

**PALAVRAS-CHAVE:** Christian Bruel; literatura infantil e juvenil na França; identidade de gênero.

**KEYWORDS:** Christian Bruel; publishing for children in France; gender identity.

**PALABRAS CLAVE:** Christian Bruel; libros para niños en Francia; identidad de género.

### **O idealizador do projeto editorial: Christian Bruel**

Nascido em Paris, em abril de 1946, Christian Bruel estudou Psicologia, Sociologia e Linguística. A partir de 1970, liderou um grupo que reunia intelectuais de diversas origens: acadêmicos, jornalistas, artistas, psicólogos, todos, de alguma maneira, ligados aos movimentos de esquerda de Maio de 1968, na França. Temas contemporâneos, como o papel da mulher na sociedade, a infância, as relações sociais entre os indivíduos e as condições de trabalho no mundo capitalista, eram recorrentes nesses encontros.

Certamente as ideias discutidas por esse grupo e as pesquisas de François Ruy-Vidal, que, nas décadas de 1950-1960, já sinalizavam outros caminhos para os livros destinados a crianças e jovens na França, fomentaram em Christian Bruel o desejo de editar livros infantis que tratassem de questões até então ignoradas naquele país.

Foi o que levou à criação de seu primeiro livro *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, publicada no Brasil, em 2010, pela editora Scipione, sob o título: *Júlia e sua sombra de menino*, na tradução de Álvaro Faleiros.

Essa obra foi criada em colaboração com a educadora e escultora Anne Galland e a ilustradora Anne Bozellec, entre 1975 e 1976. Foi também em parceria com essas artistas que Christian Bruel fundou a editora *Le sourire qui mord*, em 1976.

As publicações dessa casa editorial marcaram um período de profunda re-

novação no conceito de livros para crianças na França. Bruel e seus amigos viam as obras para esses destinatários não apenas como um meio de comunicação e difusão de ideias, mas também um espaço para mostrar como determinadas situações eram sentidas pelos sujeitos a elas submetidos.

Outra marca das principais edições da *Le sourire qui mord* é que cada livro era resultado de um trabalho coletivo, que durava de um ano a um ano e meio, desde a concepção da história até a criação das imagens.

Em entrevista concedida à AFL (Associação Francesa pela Leitura), Christian Bruel diz o seguinte sobre a obra:

Trata-se da história de uma garota que toma consciência das diferenças que há entre a norma vigente e sua real identidade sexual e decide se apropriar disso. Ninguém pode dizer que temos um discurso pedagógico que pode ser reduzido a um tratado de como se comportar.<sup>2</sup>

Venderam-se 5 mil exemplares da obra *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* em um ano. Cifra bastante significativa, se consideramos que a distribuição dos livros da editora era feita de maneira alternativa, pois não eram vendidos em livrarias, mas por meio de associações educacionais, criadas por pais, bibliotecários e mediadores de cultura. Grande número de exemplares era enviado pelo correio para compradores de diferentes regiões da França.

Apesar do sucesso desse e de outros livros da editora e da política editorial inovadora, em 1996, Christian Bruel declarou a falência da *Le sourire qui mord*, por não querer se submeter às leis do mercado.

O avanço de estudos nas áreas da pedagogia e da psicologia, sobretudo em

---

2 BRUEL, Christian. Entrevista concedida à Association Française pour la lecture. *Les actes de lecture*, n. 7, set. de 1984. Disponível em: <http://www.lecture.org>. Acesso em 18 mar. 2015. Tradução nossa.

torno do desenvolvimento cognitivo das crianças e dos adolescentes, contribuiu sobremaneira para a concepção de uma teoria a respeito da literatura destinada a crianças e aos jovens a partir de meados do século XX.

No caso francês, Christian Bruel é visto como o sucessor de François Ruy-Vidal, editor que revolucionou a concepção do livro para crianças na França nas décadas de 1950-1960. Para ele, a qualidade artística inerente tanto à produção literária, como ao visual do livro era fundamental, independentemente da idade do destinatário. A partir dessas premissas, a criança teria os mesmos direitos que os adultos em matéria de livros. Para François Ruy-Vidal, as fronteiras relativas à idade eram infundadas e deveriam ser destruídas. As frases seguintes, atribuídas a ele, sintetizam muitas de suas ideias:

Não existe arte para crianças, existe Arte;

Não existe grafismo para crianças, existe grafismo.

Não há literatura para crianças, existe literatura.

E, partindo desses quatro princípios, podemos dizer que um livro para crianças é um livro bom para todo mundo (HOINVILLE, 2007, p. 28).

Nessa perspectiva, a criança deveria ser sempre desafiada a se abrir para o mundo e a se defrontar com ele com um olhar crítico e participativo. O adulto, portanto, não seria o portador de verdades absolutas, mas um mediador entre as descobertas da criança na construção da própria identidade e em sua atuação no mundo.

A partir dessa concepção, temas incomuns encontrados nos livros para crianças publicados na França até então, como o divórcio, a sexualidade, a inexorabilidade do tempo e da morte, começam a ser abordados.

As imagens também deixam de ser apenas descritivas e, frequentemente, vão muito além do que é sinalizado no texto.

Para realizar seu projeto editorial, François Ruy-Vidal cercou-se de escri-

tores para leitores adultos, como Marguerite Duras e Eugène Ionesco, e de ilustradores que também eram artistas plásticos.

A própria concepção do editor se modifica nesse contexto, pois ele tem que ter uma visão global do processo, e passa a ser visto como um catalisador do processo de criação de uma equipe.

Como se pôde constatar, muitos desses paradigmas conduziram também às escolhas, tanto temáticas quanto ideológicas, que nortearam também as publicações da editora fundada por Christian Bruel na década de 1970. Todavia, não podemos nos esquecer de que suas buscas estavam também em sintonia com as ideias que pautaram o movimento francês que entrou para história contemporânea como Maio de 68.

### **Algumas informações sobre o Maio de 68 francês**

Na década de 1960, a França estava sob o comando do general Charles De Gaulle e ainda se viviam os reflexos das perdas sofridas durante a Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939-1945.

A rigidez disciplinar ditava as regras na escola, a homossexualidade era tratada como uma doença e as mulheres não podiam expressar livremente suas ideias.

Dentro desse contexto, o movimento que teve início na Universidade de Nanterre, nos arredores de Paris, e que, em pouquíssimo tempo, propagou-se por todo o país, foi um marco não só para história da França como do mundo.

Os acontecimentos tiveram início com um abaixo-assinado, elaborado pelos estudantes, contra a proibição de pessoas de sexos diferentes ocuparem os mesmos quartos na moradia estudantil. Como punição, um grupo de estudantes foi expulso das residências. Assim, começou uma série de manifestações lideradas pelo estudante Cohn-Benedit.

No dia 2 de maio, o reitor decide fechar a faculdade, e os estudantes de

Nanterre seguem para o centro de Paris, onde se reúnem em assembleia em frente à Sorbonne. Não demorou muito para que os estudantes dessa universidade também aderissem ao movimento. Em 10 de maio, na chamada “Noite das barricadas”, cerca de 20 mil estudantes enfrentaram a polícia nas ruas de Paris. Foi esse levante que acabou deflagrando uma greve geral de 24 horas, envolvendo também os trabalhadores, no dia 13 de maio.

As principais centrais sindicais francesas aderiram ao comando de greve e o movimento foi se espalhando por outras regiões da França, com eventos como a tomada da diretoria por operários da Renault, nos arredores de Rouen, e a ocupação da estatal Sud-Aviation, em Nantes. Em poucos dias, as paralisações tomaram conta de todo o país. Intelectuais como Sartre, Edgar Morin e Bourdieu também aderiram ao movimento e participaram das assembleias estudantis. Dez dias depois da greve geral, o número de grevistas já chegava a 10 milhões em todo o país.

O presidente Charles De Gaulle organizou uma manifestação em seu apoio, dissolveu a assembleia nacional e convocou eleições para dentro de um mês. Menos de um milhão de pessoas participaram do evento. Todavia, depois disso, a polícia passou a agir com truculência, desocupando as fábricas e prendendo os manifestantes.

Para muitos estudiosos, o Maio de 68 foi um poderoso movimento social que desafiou o Estado, mas não conseguiu construir uma alternativa de poder durante o levante e uma política que sobrevivesse ao período revolucionário. Prova disso é que De Gaulle ganhou as eleições.

No entanto, além de conquistas como o aumento geral dos salários na França, questões como o poder patriarcal, o machismo, o desrespeito com relação às opções sexuais e a rigidez da estrutura educacional passaram a ser discutidas, e mudanças começaram a ocorrer, visando o respeito pelas minorias, pelos direitos da mulher e da criança. Talvez essa tenha sido a grande conquista desse movimento, que repercutiu no mundo inteiro.

### A história de Júlia e sua sombra de menino

A maioria dos livros editados pela *Le sourire qui morde* são histórias curtas que giram em torno de um problema central, como é o caso da obra *A história de Júlia e sua sombra de menino*, em que a protagonista tem dificuldades para construir sua própria identidade devido às expectativas dos adultos. Como já dito, temas como o divórcio, construção da identidade, a busca pela autonomia e a luta contra os preconceitos são recorrentes nos livros lançados por Christian Bruel durante toda a existência da editora por ele criada.

No caso específico da obra *A história de Júlia e sua sombra de menino*, a protagonista foge aos padrões comportamentais preestabelecidos por gostar de fazer coisas incomuns, como ler de patins, não querer se pentear, não abrir mão de um pulôver rasgado ou adorar criar roupas diferentes usando a cortina da janela. Os pais tentam enquadrá-la naquilo que acreditam ser o adequado para uma menina de sua idade e acabam entrando em conflito com a garota. Nessas discussões, Júlia sempre ouve os pais afirmarem que ela “parece um menino”. Até que um dia ela acorda e percebe que tem uma sombra de menino.

A primeira reação de Júlia diante dessa sombra, que não corresponde à sua imagem, é de assombro e repúdio. Ela tenta em vão dialogar com a sombra de menino que a persegue, mas não é ouvida. Chega a criar artifícios, como brincar em poças d’água, na esperança de que a perseguidora inoportuna pegue um resfriado e vá embora. Mas ela continua lá. A solução encontrada por Júlia é fugir para o parque e esconder-se em um buraco escuro, pois sabe que se não há luz, não há sombra.

É nesse esconderijo que a menina conhece um garoto que, como ela, também sofre por não ser aceito como é, uma vez que as pessoas o repreendem por ser sensível como uma menina. É nesse encontro, quando há uma espécie de espelhamento entre as duas crianças, que Júlia percebe que não está só e volta para casa disposta a lutar pelos seus direitos de ser como quiser.

Interessante observar que, na última imagem do livro, quando Júlia está a caminho de casa, a sombra representada é a da própria menina. Portanto,

ao assumir a atitude de lutar pelo direito de ser diferente do que esperam dela, a garota integra-se novamente com sua sombra. Ou seja, é como se todas as porções reprimidas e inferiorizadas pelo julgamento dos adultos, aqui representadas pela sombra, finalmente se integrassem à consciência, sinalizando que a garota será ela mesma, independentemente dos julgamentos externos.

Um dos temas abordados na obra diz respeito à identidade de gênero. E nesse sentido é interessante observar que Júlia não parece ter problemas com os de sua idade – tanto que, no único contato que tem com outra criança, Júlia ganha força para brigar pelo direito de ser ela mesma. O grande problema está justamente na forma como os adultos tratam seu comportamento. Podemos afirmar, então, que a adoção dos papéis de gênero está, em certa medida, associada às expectativas e às funções que a sociedade espera de cada pessoa pelo fato de pertencer a um ou outro gênero. E essas expectativas, geralmente, são impostas pelos adultos e não pelas crianças.

Esse tratamento em função do gênero começa com a escolha de objetos, cores e brinquedos diferentes desde a primeira infância. No entanto, não são apenas os pais que reforçam essa estereotipia. Muitos professores também agem com os alunos a partir desses estereótipos, quando, por exemplo, valorizam as conquistas físicas e racionais dos meninos e estimulam o bom comportamento e a docilidade por parte das meninas. No entanto, são justamente os processos educativos que poderiam atenuar esses estereótipos em nossa sociedade.

E aqui devemos lembrar que a distinção entre brincadeiras infantis e brincadeiras de adultos começou a ser estabelecida nos séculos XVII e XVIII. Quando surgiu a necessidade de se evitar que os nobres se misturassem aos plebeus, começou também a ocorrer uma separação demarcada entre o mundo do adulto e o mundo da infância. Contudo, não havia ainda uma fronteira rígida entre brincadeiras de menino e brincadeiras de menina. César Nunes e Edna Silva dizem o seguinte sobre as brincadeiras dessa época:

Os brinquedos mais comuns, que serviam à primeira infância, eram predominantemente bonecos; meninos e meninas brincavam com bonecas, sem problema de identificação rígida com papéis sexuais e algum tipo de preconceito. Miniaturas de casas, cavalo de pau, bola, peão, cata-vento eram os jogos mais populares (NUNES; SILVA, 2007, p. 38).

Com a ascensão da burguesia e a legalização das relações matrimoniais com o intuito de preservar o patrimônio e garantir os direitos passados de pai para filho, os papéis do homem e da mulher passam a ser bem demarcados dentro de casa. A mulher deveria dedicar-se aos cuidados com a casa e à educação dos filhos; ao homem caberia trabalhar fora para garantir os proventos da família. Nesse contexto, as brincadeiras infantis também tomaram outra dimensão: as meninas passaram a ser estimuladas a brincar com bonecas e a ganhar casinhas em miniaturas, para aprenderem a ser mães exemplares e boas donas de casas; os meninos começaram a ser estimulados a participar de jogos em que teriam possibilidade de mostrar força e destreza.

No entanto, nas últimas décadas do século XX e início do XXI, esse quadro se alterou. A participação cada vez mais expressiva da mulher no mercado de trabalho e a eclosão de uma complexa rede de valores e informações da sociedade de massa, em que a família passou a não ter mais preponderância sobre o enquadramento sexual – delegando, em certa medida, esse papel à escola e até às redes de comunicação –, fizeram com que muitas questões fossem revistas.

Por exemplo, se as brincadeiras infantis têm, entre muitas outras funções, a de ajudar a criança a entender seu papel no mundo adulto, na atualidade não faz mais sentido diferenciar brincadeiras de meninas de brincadeiras de meninos, ou elogiar determinados comportamentos como marca de gênero.

Diante de tantas mudanças sociais, algumas iniciativas também têm sido tomadas no âmbito governamental brasileiro nos últimos anos, visando a formação integral dos indivíduos. Por isso, nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a sexualidade é apresentada como um dos temas transver-

sais que devem perpassar todas as disciplinas. É justamente com um trecho desse documento que gostaríamos de fechar essa parte da reflexão:

Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico, e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (...) A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis.<sup>3</sup>

Outra questão importante apresentada ao final do livro *Júlia e sua sombra de menino* diz respeito à consciência que a protagonista adquire sobre seus direitos depois do diálogo com outra criança. Como apresentado anteriormente, questões referentes aos direitos da criança e das mulheres foram alguns dos temas discutidos pelo grupo do qual Christian Bruel fez parte depois do Maio de 68 na França.

No Brasil, uma conquista bastante recente nesse sentido foi o Estatuto da Criança e do Adolescente promulgado em 1990. Todavia, ainda que documentos como esse tenham como objetivo despertar em pais, educadores e adultos em geral uma outra postura diante de temas que envolvem a educação de crianças e adolescentes, estamos longe de tirar do papel muitas das

---

3 Fonte: ← <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> → Acesso em 18 mar. 2015.

questões referentes aos direitos ali postuladas. A compreensão e consciência de que estamos em uma sociedade de direitos não passa apenas pela leitura dos documentos oficiais, mas também pela leitura de obras literárias ou informativas que suscitem discussões sobre a construção da cidadania, na medida em que nelas temos não apenas um indivíduo autônomo e livre, representado pela personagem, mas igualmente inscrito e atuante em um contexto histórico-social.

Ser competente no domínio da linguagem significa ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às diferentes situações de comunicação e também de se posicionar de maneira crítica diante do que se lê ou ouve. Todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem, portanto, para ler ou ouvir bem é imprescindível reconhecer quais as intenções de quem produziu o texto na fala ou na escrita. Por outro lado, o leitor competente é aquele consegue manifestar suas próprias opiniões, a partir do que ouviu ou leu, com argumentos coerentes.

Acreditamos que a partir da leitura da obra *A história de Júlia e sua sombra de menino*, questões como direito de ser diferente; os estereótipos de gênero impostos pela sociedade e o desrespeito às individualidades podem suscitar boas discussões e reflexões.

### Referências

COHAN, Sergio; PIMENTA, Heyk (Orgs.) *Mais de 68*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

HOINVILLE, Caroline. *Les albums pour enfants des maisons d' édition. Des femmes et Le Sourire qui mord 1975–1995*. Master 1. Université Lumière Lyon, 2 août 2007. Disponível em: <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/document-1830>. Acesso em 15 mar. 2015.

KURLANSKY, Mark, 1968. *O ano que abalou o mundo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

NUNES, César; SILVA, Edna. *A educação sexual da criança*. Campinas: Autores Associados, 2006.

**OS LIVROS DIDÁTICOS DE 1976 A 1988: “SEUS”  
AUTORES LITERÁRIOS, GÊNEROS E DISPOSITIVOS**  
**BRAZILIAN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS  
FROM 1976 TO 1988: “THEIR” AUTHORS, SUBJECTS  
AND DEVICES**

**LOS LIBROS DIDÁCTICOS DE 1976 A 1988: “SUS”  
AUTORES LITERARIOS, GÉNEROS Y DISPOSITIVOS**

Marilene Alves de Santana<sup>1</sup>

**RESUMO:** Entre os resultados de uma pesquisa de Mestrado, que objetivou analisar a seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos de língua portuguesa, verificaram-se os autores e gêneros mais referenciados no período de 1976 a 1988, bem como a padronização dos dispositivos tipográficos (CHARTIER, 1996) inseridos nos manuais considerados representativos desse período. Sobre tais resultados é que se discorre no presente artigo.

**ABSTRACT:** Among the results of a Master’s degree research, aiming at analyzing the selection and presentation of literary texts in Brazilian Portuguese language textbooks, the most often referenced writers and subjects from 1976 to 1988 were studied, as well as the standardization of typographical devices (CHARTIER, 1996) inserted in manuals considered to be representative of such period. This current paper presents the corresponding results.

**RESUMEN:** Entre los resultados de una investigación de Maestría que objetivó el análisis de la selección y presentación de textos literarios en los libros

---

1 Mestra em Educação. Título da pesquisa: Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996. E-mail: marilenesantana@gmail.com

didáticos de língua portuguesa, se han verificado autores y géneros más referenciados en el período entre 1976 y 1988, asimismo como la estandarización de los dispositivos tipográficos (CHARTIER, 1996) inseridos en los manuales considerados representativos de ese período. El presente artículo trata justamente sobre esos resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** livro didático; autores literários; gêneros literários; representação; dispositivos tipográficos.

**KEYWORDS:** textbook; writers; subjects; representation; typographical devices.

**PALABRAS CLAVE:** Libro didáctico; autores literarios; géneros literarios; representación; dispositivos tipográficos.

### Nota introdutória

Ao encontro dos interesses de uma pesquisa de Mestrado, de se analisar a seleção e apresentação dos textos literários nos livros didáticos de língua portuguesa, tendo em vista o diálogo que esses manuais estabeleciam com os discursos de seu contexto de publicação, consultaram-se obras as quais foram publicadas no estado de São Paulo e direcionadas aos alunos das antigas quintas e sextas séries do ensino fundamental.

A consulta realizou-se, primeiramente, através do site do acervo LIVRES (Banco de dados de Livros Escolares Brasileiros (1818-2005), da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e centralizou-se em dois grupos de coleções didáticas, em virtude das publicações oficiais que, em diferentes contextos, voltaram-se para o ensino.

O primeiro grupo de obras consultadas, sobre o qual se irá discorrer neste artigo, refere-se às coleções publicadas no período posterior aos anos 1975 e anterior a 1989, em que o Estado, tomando por base seus interesses e as produções do meio científico referentes à linguagem e ao seu ensino, “orientava” a escola por meio da elaboração e publicação dos *Guias curriculares para o ensino de primeiro grau*.

### **As coleções didáticas do período de 1976 a 1988: rumo à constituição do corpus**

Do total das obras didáticas consultadas no acervo LIVRES, excluíram-se aquelas que não apresentavam, no exemplar, a indicação precisa da data de sua publicação e chegou-se a uma listagem de 22 coleções as quais foram lançadas nos anos posteriores à publicação dos *Guias Curriculares* e se relacionam a seguir:

1. *Aulas de Comunicação em Língua Portuguesa;*
2. *Comunicação: atividades de linguagem;*
3. *Comunicação em Língua Portuguesa: primeiro grau;*
4. *Criatividade em Língua Portuguesa;*
5. *Estudos de linguagem: área de comunicação e expressão;*
6. *Estudo dirigido de português;*
7. *Língua nacional;*
8. *Linguagem: criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação;*
9. *Meu livro de Português: a língua pelos textos;*
10. *Meu universo: comunicação e expressão;*
11. *Novo Português através de textos;*
12. *[O] Brasileiro e a comunicação;*
13. *PAI: comunicação e expressão;*
14. *Palavra e ação: Português: recepção e produção de textos;*
15. *Hora de comunicação: comunicação e expressão em língua nacional;*
16. *Português;*
17. *Português básico;*
18. *Português em sala de aula;*
19. *Português oral e escrito: para a 5ª série do ensino de primeiro grau;*
20. *Reflexão e ação em língua portuguesa;*
21. *Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa;*
22. *Texto e contexto.*

Constituídas as relações das coleções didáticas que correspondiam aos interesses da pesquisa, seguiu-se para o contato e observação desses manuais, por meio de visitas frequentes ao acervo. Selecionaram-se, então, as diferentes edições que pertenciam às coleções relacionadas e consideraram-se, ainda, as reedições de uma mesma obra, quando estas apresentavam alguma “atualização” referente à escolha de textos literários para

compor o manual. Atingiu-se, por fim, um conjunto de quarenta e cinco edições ofertadas à análise.

Diante do material selecionado, iniciou-se a observação dos índices que, de um modo geral, situavam-se já nas primeiras páginas dos livros didáticos e também do interior desses livros, com o intuito de encontrar, em suas páginas, textos que, porventura, não estivessem listados na parte inicial.

Durante essa etapa da pesquisa, foi sendo construída a relação dos textos literários que se encontravam nos livros, por meio da descrição de seus títulos, bem como dos nomes de seus autores, conforme eram apresentados nos índices e/ou nas páginas desses manuais.

### **Os autores literários nos livros didáticos (1976 a 1988)**

Após a consulta aos livros didáticos, que foram publicados no contexto de meados dos anos 1970 a fins dos anos 1980, chegou-se a uma extensa listagem de nomes de autores os quais apareciam, em diferentes proporções, no conjunto dos manuais. Entre esses autores, havia desde aqueles nomes que apareciam em uma única edição àqueles que eram referenciados em mais da metade dos livros didáticos.

Em se tratando dos autores que apareciam em apenas uma, ou mesmo duas edições didáticas, há uma grande diversidade de nomes os quais compõem a maioria da listagem. Entre eles, encontram-se Aluizio Azevedo, Ascenso Ferreira, Bocage, Castro Alves, Catulo da Paixão Cearense, Gonçalves Dias, José de Alencar, Walter Nieble de Freitas, Theobaldo Miranda Santos, Sônia Junqueira, Renata Jatobá, Lima Barreto, Ferreira Gullar, Antoine de Saint Exupéry, Fernando Pessoa Ferreira, Lygia Fagundes Telles, Marcos Rey, Isaac Asimov, Hugo de Carvalho Ramos, João Ubaldo Ribeiro, Solano Trindade e vários outros. Em meio a esses nomes, situam-se, ainda, aqueles de Norma Discini e Samir Curi Meserani, autoras que produziram textos para comporem os manuais didáticos (também) de suas autorias.

Percebe-se, por meio dessa exemplificação, que o grupo composto pelos

autores que aparecem em menor proporção no conjunto dos manuais mostrou-se numeroso e bastante heterogêneo, já que abriga escritores de diferentes épocas, gêneros, estilos e mesmo nacionalidades. Há, nessa pluralidade de escritores, desde aqueles que integram a “formação da literatura brasileira” que, segundo a perspectiva do crítico Antonio Candido, se constituíra a partir do movimento literário do Romantismo CANDIDO, 2007, pp. 25-27); àqueles nomes que, em contrapartida, são (mais) referenciados por meio de suas produções teóricas e/ou didáticas, e não por suas produções literárias — é o caso das autoras Norma Discini e Samir Curi Meserani.

Ao contrário do caso anteriormente mencionado, há autores literários presentes, não em uma ou duas edições, mas em até mais da metade dos livros didáticos consultados. Ou seja, em meio aos vários escritores que se distribuem entre esses livros, há um grupo de autores referenciados em até vinte e sete das quarenta e cinco edições consultadas.

Esses autores são Carlos Drummond de Andrade e Monteiro Lobato, presentes em mais de vinte edições e Fernando Sabino, Cecília Meireles e Rubem Braga, referenciados em dezenove das edições didáticas. Seguindo-se a eles, Érico Veríssimo aparece em quinze edições e Millôr Fernandes, assim como Manuel Bandeira, aparecem em quatorze dos quarenta e cinco manuais consultados.

Tendo chegado a essa hierárquica seleção de autores presentes nas obras didáticas publicadas entre 1976 a 1988 é que se selecionaram duas coleções, a fim de se analisar, conforme os interesses e os fundamentos daquela pesquisa, *quais eram e como* os seus textos literários eram ofertados à leitura. A opção por se selecionar essas duas coleções em meio ao grupo de livros consultados deu-se pelo fato de elas concentrarem o maior número daqueles escritores mais referenciados em seu período de publicação, o que consistiu numa alternativa interessante para a constituição de um corpus, na medida em que se chegara, assim, a um objeto *representativo* do contexto estudado.

### **O corpus e a análise: A padronização em *Tempo de comunicação e em Linguagem: criatividade***

Para a análise da apresentação dos textos literários, nos manuais do período, elegeram-se, então, as obras *Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa* (RODRIGUES; PAULA; SILVA, 1976, 1977); e *Linguagem: criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação* (KATO; MESERANI, 1979).

Diante das duas coleções e, mais diretamente, partiu-se para a descrição e análise da apresentação dos textos, com foco para os *dispositivos tipográficos* (CHARTIER, 1996) que foram impressos nesses *suportes* (CHARTIER, 1976, 1996), devido à intervenção que se realizara sobre os textos, não por parte dos autores literários, mas dos autores e editores dos manuais.

As edições didáticas da coleção *Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa* (RODRIGUES; PAULA; SILVA, 1976, 1977) reúnem seis daqueles oito autores literários mais referenciados no período de sua publicação, sendo eles Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Fernando Sabino, Monteiro Lobato, Manuel Bandeira e Rubem Braga.

Para além de selecionar esses escritores, os autores e editores desse manual inseriram, na obra, dois textos de cada autor - exceção feita aos cronistas Fernando Sabino, referenciado apenas pelo texto “Em código”; e Rubem Braga, também representado por meio de um único texto, “A outra noite”. Com relação aos demais autores, apresentavam-se, na obra, os textos “No gravador” e “Mocinho”, de Carlos Drummond de Andrade; “Pregão do vendedor de lima” e “O menino azul”, de Cecília Meireles; “O circo” e “O automóvel e a mosca”, de Monteiro Lobato; e “Irene no céu e Na rua do sabão”, de Manuel Bandeira.

Seguindo-se às primeiras páginas do livro, onde se apresentava, no índice, a relação dos textos e dos autores que o compunham, partiu-se para a

observação da apresentação dos textos no interior do manual. Diante das páginas em que se inseriram os textos (e excertos) literários, notou-se que eles atendiam à mesma padronização quanto ao tamanho e formato das letras, bem como ao acréscimo das ilustrações que dividiam, com o texto, o espaço da(s) folha(s) impressa(s).

Assim, com relação à disposição tipográfica dos textos, inseriram-se, sempre na parte superior e esquerda da página, o título do texto literário, em caixa alta; e, abaixo, o nome de seu autor, em itálico. E figuraram, geralmente, num espaço de proporção igual (ou maior) que o do texto impresso, desenhos coloridos relacionados aos títulos e/ou aos temas abordados nos textos.

Como exemplo, tem-se a apresentação do texto “O menino azul”, de Cecília Meireles, reproduzida na Figura 1:



Figura 1: “O menino azul”, de Cecília Meireles

Quanto ao livro de 6ª série da coleção *Linguagem: criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação* (KATO; MESERANI, 1979), também reúne seis dos oito autores literários mais referenciados entre os manuais que se publicaram no mesmo período. São eles Fernando Sabino, Monteiro Lobato,

Rubem Braga e Manuel Bandeira, representados, no manual, por meio de seus respectivos textos “Menino”, “Últimas impressões de Emília. Suas ideias sobre pessoas e coisas do sítio de Dona Benta”, “São Cosme e São Damião” e “A onda”. E, ainda, Millôr Fernandes, de cuja obra extraíram quatro “poeminhas” (“Poeminha com a maior dúvida metafísica”, “Essa cara não me é estranha”, “Poesia de incompreensão infantil” e “Poeminha tentando explicar minha incultura”); e Cecília Meireles, representada pelos textos “Canção da tarde no campo” e “O mosquito escreve”.

Assim como a coleção anterior, também a edição de *Linguagem: criatividade* apresenta os textos de modo padronizado, utilizando-se, no geral, da seguinte tipografia: os títulos são apresentados acima do texto e em caixa alta, os nomes dos autores aparecem sempre em negrito e abaixo do texto, e as indicações das obras literárias de onde os textos foram extraídos são impressas abaixo da página, junto aos nomes dos autores, e em itálico. Somando-se a esses dispositivos, situam-se sobre as páginas, próximo aos textos literários, as ilustrações coloridas que contribuem para construir a “uniformidade” da obra.

A Figura 2 mostra a ilustração do texto “São Cosme e Damião”, de Rubem Braga, conforme apresentado no manual didático:

## SÃO COSME E SÃO DAMIÃO



Escrevo no dia dos meninos. Se eu fosse escolher santos, escolheria sem dúvida nenhuma São Cosme e São Damião, que morreram decapitados já homens feitos, mas sempre são representados como dois meninos, dois gêmeos de ar bobinho, na cerâmica ingênua dos santeiros do povo.

São Cosme e São Damião passaram o dia de hoje visitando os meninos que estão com febre e dor no corpo e na cabeça por causa da asiática, e deram muitos doces e balas aos meninos sãos. E diante deles sentimos vontade de ser bons meninos e também de ser meninos bons. E rezar uma oração.

“São Cosme e São Damião, protegei os meninos do Brasil, todos os meninos e meninas do Brasil.

Protegei os meninos ricos, pois toda a riqueza não impede que eles possam ficar doentes ou tristes, ou viver coisas tristes, ou ouvir ou ver coisas ruins.

Protegei os meninos dos casais que se separam e sofrem com isso, e protegei os

meninos dos casais que não se separam e se dizem coisas amargas e fazem coisas que os meninos vêem, ouvem, sentem.

Protegei os filhos dos homens bêbados e estúpidos, e também os meninos das mães histéricas ou ruins.

Protegei o menino mimado a quem os mimos podem fazer mal e protegei os órfãos, os filhos sem pai e os enjeitados.

Protegei o menino que estuda e o menino que trabalha, e protegei o menino que é apenas moleque de rua e só sabe pedir esmola e furtar.

Protegei, ó São Cosme e São Damião! — protegei os meninos protegidos pelos asilos e orfanatos, e que aprendem a rezar e obedecer e andar na fila e ser humildes, e os meninos protegidos pelo SAM, ah! São Cosme e São Damião, protegei muito os pobres meninos protegidos!

E protegei sobretudo os meninos pobres dos morros e dos mocambos, os tristes meninos da cidade e os meninos amarelos e barrigudinhos da roça, protegei suas canelinhas finas, suas cabecinhas sujas, seus pés que podem pisar em cobra e seus olhos que podem pegar tracoma — e afastai de todo perigo e de toda maldade os meninos do Brasil, os louros e os escurinhos, todos os milhões de meninos deste grande e pobre e abandonado meninão triste que é o nosso Brasil, ó Glorioso São Cosme, Glorioso São Damião!”

Setembro, 1957

**Rubem Braga**  
(em 200 crônicas escolhidas)

Figura 2: “São Cosme e Damião”, de Rubem Braga

### Algumas considerações

A pesquisa que fora realizada sobre os livros didáticos de língua portuguesa, em busca da seleção e da apresentação dos textos literários direcionados aos alunos das antigas quintas e sextas séries do ensino fundamental, permitiu alcançar alguns resultados concernentes à escolha dos autores e à forma como esses textos eram ofertados à leitura.

O grupo de autores que se inseriam em grande parte das edições didáticas de um dos períodos estudados (1976 a 1988) permitiu vislumbrar uma representatividade literária - entrevista por meio desses manuais - construída, sobretudo, pelos literatos do movimento dito “modernista” e pelos autores contemporâneos, além de Monteiro Lobato aparentemente “percebido” enquanto “pré modernista”, por possuir “gesto de quem inaugura novos tempos enquanto se está iniciando a uma nova modalidade de expressão literária”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 46).

Porém, essa representatividade, conforme propõe Roger Chartier e também se admite neste trabalho, não consiste em conceituar ou mediar a apreensão da realidade, mas, ao contrário, “supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado”, na medida em que subsiste do “trabalho de classificação e de delimitação a partir do qual a realidade é contraditoriamente construída” (CHARTIER, 1990, p. 20).

Outro resultado da pesquisa refere-se aos gêneros literários selecionados para compor ambas as coleções didáticas os quais eram, predominantemente, a crônica e a poesia, em consonância com as produções dos autores que foram selecionados para compor os manuais. Afinal, a poesia consistiria na “realização máxima do Modernismo” (GALVÃO, 2008, p.19) e, no que se refere à crônica, estaria incluída nas produções dos novos autores que, na década de 1970, adotavam uma perspectiva “realista” nos textos destinados ao público mirim (ZILBERMAN, 2003, p. 195).

Por outro lado, embora se apresentassem, nos manuais, autores, gêneros e temas diversificados, todos os textos foram inseridos sob uma mesma formatação, a qual era decidida pelos autores e editores do livro didático.

Essa formatação, que imprimia aos diferentes textos as mesmas características, acabava por indicar uma representação literária que parecia “desconsiderar” as especificidades de cada gênero (e texto) e apontava para uma determinada concepção dos leitores destinatários dos manuais, supostamente mais familiarizados com as imagens e, portanto, “necessitados” do auxílio das ilustrações para a leitura e compreensão dos textos. Mas essa questão da concepção ou representação dos leitores... Isso é assunto para outro artigo.

### Referências

ACERVO LIVRES. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/> Acesso em 15/04/2015.

CANDIDO, Antonio. Literatura como sistema. *Formação da literatura brasileira. Momentos decisivos 1750-1880*. 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007. pp. 25-27.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 77-105.

CHARTIER, Roger & ROCHE, Daniel. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (orgs.) *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. pp. 99-115.

GALVÃO, Walnice Nogueira. Modernismo. In: *Roteiro da poesia brasileira e modernismo*. São Paulo: Global, 2008. pp. 7-20.

KATO, Mary; MESERANI, Samir Curi. Linguagem: criatividade: leitura, interpretação, gramática, redação. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1979 (6a série).

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira. História & Histórias*. São Paulo: Ática, 2007.

RODRIGUES, Ada Natal; PAULA, Arlette Azevedo de; SILVA, Maria Thereza

Garcia Lopes da. *Tempo de comunicação: comunicação e expressão em língua portuguesa - 5ª série, ensino de 1º grau*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1976, 1977.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação (1975). *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau*. São Paulo: CERHUPE, 1975.

ZILBERMAN, Regina. O verismo e a fantasia das crianças. In: *A literatura infantil na escola*. 11 ed. São Paulo: Global, 2003. pp. 195-203.



**NOITE E LINGUAGEM NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA E  
LITERÁRIA**

**NIGHT AND LANGUAGE IN ARTISTIC AND LITERARY  
CREATION**

**NOCHE Y LENGUAJE EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA Y  
LITERARIA**

Beatriz Alves de Abreu Mancuso Brotto <sup>1</sup>

**RESUMO:** Por meio do conceito heideggeriano do “sendo” da obra e do embate entre Mundo/ Terra, e dos escritos de Hannah Arendt sobre o intelecto que deseja apreender o que é dado aos sentidos, este artigo se propõe a analisar poemas, citações de quadros e músicas criados sob a égide do ambiente noturno, com o propósito de estabelecer o vínculo entre a noite, a linguagem e os ânimos humanos.

**ABSTRACT:** Through Heidegger’s concept of “being” from the work and the conflict between World/Earth, moreover regarding Hannah Arendt’s writings about intellect desire to understand what is brought to the senses, the article shows poems and paintings and songs quotes created under the aegis of the night environment, in order to establish the link between night, language and human’s mood.

**RESUMEN:** A través del concepto Heideggeriano del “siendo” de la obra y el embate entre Mundo/Tierra, y aun sobre los escritos de Hannah Arendt de que el intelecto desea aprehender lo que se da a los sentidos, el artículo trae poemas, citas de cuadros y músicas creados bajo la égide del ambiente nocturno, con el propósito de establecer el vínculo entre la noche, el lenguaje y los ánimos humanos.

---

1 Programa de Mestrado em literatura, linha de pesquisa poesia e aisthe-  
sis pela Universidade Federal de Santa Catarina e membro do Núcleo de Estudos  
Literários e Culturais-NELIC. Bolsista CNPq. E-mail: beatrizbrotto9@gmail.com

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura; linguagem; artes; criação.

**KEYWORDS:** literature; language; arts; creation.

**PALABRAS CLAVE:** literatura; discurso; artes; creación.

Dir-se-ia que o artista, ao considerar a noite como objeto para sua arte, estaria a agraciá-la, a fazer-lhe atribuições. Ora, em certo modo é isto o que ocorre quando a arte volta-se para a noite e, através de sua criação, atribui-lhe louvores; assim, o poeta escreverá sobre a lua e as estrelas, o pintor se utilizará das cores frias, e o músico usará melodias que reverberem a noite nos ouvidos.

No entanto, o presente artigo reflete que mais do que retratar a morte, o artista retrata os seus pensamentos e ânimos noturnos. Por Heidegger é sabido que no meio do “sendo” (da obra) em sua totalidade, vige um lugar aberto, isto é, um discurso constitutivo do sendo aí, um discurso do encontrar-se e do entender, portanto, um discurso do “ser-no-mundo”, o *Dasein*, cujo atributo é a sua própria linguagem. “O *Dasein* tem linguagem” (HEIDEGGER, 2012, p. 465). Desse modo, a clareira, por exemplo, pensada a partir do sendo da obra, será o próprio acontecer da/na linguagem. O artista, através da apreensão deste acontecer, estabelecer-se-á no instante capaz de apreender e preencher o discurso constitutivo para sua criação, retirando-lhe reflexões, pensamentos, sensações. Portanto, a clareira, o campo aberto, não só é envolto pelo sendo, mas se torna, à medida que se manifesta, “o próprio meio clareante que envolve todo o sendo” (HEIDEGGER, 2010, p. 133).

Esse sendo é assim chamado quando, em seu alumbrar, consegue-se perceptível aos olhos de quem o observa. Assim, o observar do sendo consegue-se, ao mesmo tempo, dentro e fora da clareira, pois perscrutado foi seu movimento e isso possibilita ao humano o entendimento sobre o mover-se do sendo na obra. O domínio em trazer à luz este jogo tem sua origem no pensamento capacitado em compreender a linguagem da obra, portanto, a verdade da obra, o seu sendo. Compreender esse jogo é apreender a disputa entre clareira (a que permite perceber o sendo da obra e o seu movimento)

e velamento (que apresenta a obra enquanto tal), e compreender a relação entre Mundo e Terra, em que Mundo é instrumentalizado para decisão e para experiência humano-histórica: vitória e derrota, benção e maldição, domínio e escravidão; que eclode e traz para a manifestação o ainda não-decidido e o sem medida, que abre a oculta necessidade de medida e decisão (o capaz do movimento) e a Terra que se torna visível quando o sendo do Mundo é apreendido, e se efetiva como a que tudo porta, como a que se abriga em sua própria lei e, permanentemente, fecha-se em si. Portanto, Mundo e Terra equiparar-se-iam à clareira (Mundo) e velamento (Terra). A disputa, portanto, “é a intimidade do co-pertencer entre Mundo e Terra” (HEIDEGGER, 2010, p. 161).

Dessa forma, a verdade pode ser entendida como essa disputa, como a liberdade entre o deixar-ser do que existe. E o que existe é o olhar do ser no humano e do ser na obra, ambos em compasso contingente entre velamento e desvelamento, como o título do livro *O que vemos, o que nos olha*, de Didi-Huberman (DIDI-HUBERMAN, 1998). A verdade resulta, então, na oposição de clareira e duplo velamento. A verdade é a disputa que inaugura e origina a conquista do aberto. A abertura desse aberto (a verdade) só pode ser o que ela é (e o que ela é, é esta abertura), enquanto ela se dispõe em seu aberto. Por isso, nesse aberto precisa haver o sendo, em que a abertura toma constância. O ser no humano eclodirá como o sendo pela dicotomia entre sua finitude e sua percepção do eterno na obra, e, por sua vez, o ser na obra se estabelecerá por meio do contraste entre seus atributos de eterno e a apreensão, de tais atributos, por olhos e ouvidos finitos. Tal relação, portanto, entre o eterno na obra de arte e traços mortais na recepção e criação desta, é o que abarca a verdade, ou seja, a verdade enquanto discernimento sobre tal contingência, sobre tal velamento e desvelamento entre obra de arte e condição humana finita e mortal.

Para melhor ilustração utiliza-se a citação de Heidegger sobre a pintura de Van Gogh “O par de sapatos do camponês”. Em volta desse par de sapatos, não há indícios de serventia, nem de pertencimento a qualquer lugar. Um par de sapatos de camponês e nada além. Contudo, pelas palavras de Heidegger:

Da escura abertura do interior gasto dos sapatos a fadiga dos passos do trabalho olha firmemente. No peso denso e firme dos sapatos se acumula a tenacidade do lento caminhar através dos alongados e sempre mesmos sulcos do campo, sobre o qual sopra contínuo um vento áspero. No couro está a umidade e a fartura do solo. Sob as solas insinua-se a solidão do caminho do campo em meio à noite que vem caindo. Nos sapatos vibra o apelo silencioso da Terra, sua calma doação do grão amadurecente e o não esclarecido recusar-se do ermo terreno não-cultivado do campo invernal. Através deste utensílio perpassa a aflição sem queixa pela certeza do pão, a alegria sem palavras da renova a superação da necessidade, o tremor diante do anúncio do nascimento e o calafrio diante da ameaça da morte. À Terra pertence este utensílio e no Mundo da camponesa está ele abrigado (HEIDEGGER, 2010, p. 81).

A verdade, então, quer ser encaminhada para a obra como essa disputa entre Mundo e Terra. A disputa não deve ser suprimida em um sendo que é propriamente produzido para efetivá-la, e não deve ser acomodada nele, mas ser inaugurada a partir deste. Por isso, este sendo deve ter em si os traços de tais disputas que conquistam a unidade entre Mundo e Terra. É, portanto nesse ponto que se estabelece a relação entre o poeta e a lua e as estrelas, entre o pintor e as cores frias, entre o músico e as melodias que espelham a noite. O poeta, ao erguer concordâncias entre suas letras cantadas e a noite, está a travar a batalha de assimilação do seu sendo com o sendo noturno, e, por conseguinte, com o sendo do poema. Estabelece a verdade ao unir Mundo e Terra, entre sua linguagem e os elementos da noite. Alguns versos do poema “Dois excertos de odes (fins de duas odes, naturalmente)” de Álvaro de Campos, ilustram esse desígnio, a saber:

Vem, Noite antiquíssima e idêntica  
Noite Rainha nascida destronada,  
Noite igual por dentro ao silêncio, Noite  
Com as estrelas lantejoulas rápidas  
No teu vestido franjado de infinito  
(PESSOA, 2011, p. 54).

Aqui o poeta estabelece uma ode para a noite a partir da contemplação sobre o caráter noturno; um caráter incontingente e exato, que explicita o diminuto do humano quando contrastado com a imensidão da noite:

Vem sozinha, solene (...)

E traz os montes longínquos para o pé das árvores próximas,  
Funde num campo teu todos os campos que vejo.  
Faze da montanha um bloco só do teu corpo  
Apaga-lhe todas as diferenças que de longe vejo (...)

E deixa só uma luz e outra luz e mais outra,  
Na distancia imprecisa e vagamente perturbadora,  
Na distancia subitamente impossível de percorrer.  
(PESSOA, 2011, p. 54).

E o embate entre alma, imensidão e vida intransponível; o desvelamento da finitude:

Vem soleníssima,  
Soleníssima e cheia  
De uma vontade de soluçar,  
Talvez porque a alma é grande e a vida pequena,  
E todos os gestos não saem do nosso corpo  
E só alcançamos onde o nosso braço chega,  
E só vemos até onde chega nosso olhar.  
(PESSOA, 2011, p. 55).

Assim como o desejo por calma frente às tantas causas que a vida, sob o sol, traz consigo:

Todos os sons soam de outra maneira  
Quando tu vens.  
Quando tu entras baixam todas as vozes,  
Ninguém te vê entrar.  
Ninguém sabe quando entraste,

Senão de repente, vendo que tudo se recolhe,  
Que tudo perde as arestas e as cores,  
E que no alto céu ainda claramente azul  
A lua começa a ser real. (Ibidem)

Para Hannah Arendt, “o intelecto deseja apreender o que é dado aos sentidos” (ARENDR, 2010, p. 75), e o termo *Wahrnehmung*, usado por Kant (o que é dado na percepção e deve ser verdadeiro), indica claramente que a verdade está situada na evidência dos sentidos. Essa faculdade não pergunta o que uma coisa é ou se ela simplesmente existe, mas, o que significa, para ela, ser. Então, as obras de artes com a temática “noite”, antes de exercerem júbilos a ela, exercem o significado para o artista e para quem as recebe, o que é o ser da/noite. Dentro de tal reflexão, cita-se o poema “Noite”, de Cecília Meireles, em que o sendo da noite exerce consonância com o sendo dos ânimos noturnos:

Úmido gosto de terra,  
cheiro de pedra lavada  
— tempo inseguro do tempo! —  
sombra do flanco da serra, nua e fria, sem mais nada.  
(MEIRELES, 2001, p. 16)

Observamos o discernimento sobre a conduta breve do que passa: o passageiro. Tal discernimento, contemplado à noite, e na madrugada, acentua-se pelo contraste entre a dinâmica diurna e a calma noturna “Brilho de areias pisadas,/ sabor de folhas mordidas, — lábio da voz sem ventura! —/ suspiro das madrugadas/ sem coisas acontecidas”. E as sensações frente à madrugada que se abrem às vistas por meio de ventos que embalam o compasso da noite, quase sono:

A noite abria a frescura  
dos campos todos molhados,  
- sozinha, com o seu perfume!-  
preparando a flor mais pura

com ares de todos os lábios.

Bem que a vida estava quieta.  
Mas passava o pensamento...  
— de onde vinha aquela música?  
E era uma nuvem repleta,  
entre as estrelas e o vento.  
(MEIRELES, 2001, p. 16)

No verso “de onde vinha aquela música”, pode-se pensar no refletir que, embora sonolento, exerce vigília sobre o entendimento das memórias pretéritas. Em sequência, há o gozo da calma e de certa melancolia instaurar-se-ia e, por meio da música, poderia ser representado pelos *Noturnos*, de *Frédéric Chopin* e da música intitulada “*Silentium*”, de Arvo Pärt. Com o intuito de traçar o sonoro na percepção, figura-se o poeta face ao mundo, instrumentalizado pela sensibilidade à escuta: suas letras chegarão aos ânimos na forma do eco apreendido por seus ouvidos, e, assim, trarão as sensações da melodiado inefável. Tal qual a obra de Murray Schafer que utiliza a palavra *soundscape* (paisagem sonora)<sup>2</sup> para referir-se ao ambiente acústico e atentar para a importância do ouvir, de maneira crítica e cuidadosa, os sons do mundo ao redor. Como salienta Marisa Trench na apresentação do livro de Schafer, a obra visa operar, sobretudo sensível, os ouvidos à escuta ao derredor:

Abre-te! Abre-te, ouvido, para os sons do mundo, abre-te ouvido, para os sons existentes, desaparecidos, imaginados, pensados, fruídos! Abre-te para os sons originais, da criação do mundo (...) para os sons de hoje e de amanhã. Para os sons da terra, do ar e da água. (...) Mas abre-te, também, para os sons de aqui e de agora, para os sons do cotidiano, da cidade, dos campos, das máquinas, dos animais, do corpo, da voz... Abre-te, ouvidos, para os sons da vida...

(SCHAFFER, 1991, p. 11).

---

2 *Soundscape*: Termo criado pelo autor. Na edição apresentada neste artigo foi chamado “Paisagem Sonora” (N. T), in: SCHAFFER, 1991. p. 13.

De igual modo, o poema “Pedra do Sono (1940-1941) - Poema de desintoxicação”, de João Cabral de Melo Neto, traz o ecoar do cenário noturno, em que o poeta se estabelece como um vulto estrangeiro na noite: “Em densas noites com medo de tudo:/ de um anjo que é cego/ de um anjo que é mudo.” E o tom em vigília em meio ao sono “Raízes de árvores/ enlaçam-me os sonhos/ no ar sem aves/ vagando tristonhos”. Nota-se que o poema nascerá, conforme a afirmação de Hannah Arendt, de que o intelecto deseja apreender o que é dado aos sentidos; e o que aqui é dado, é o poeta em face da noite, convidado para apreender o instante “O poema inquieta/ o papel e a sala./ Ante a face sonhada./ o vazio se cala./ ó face sonhada/ de um silêncio de lua,/ na noite de lâmpada (...)”. E, por fim, o poeta já pertencido ao cenário noturno, vê-se representado por um vulto, apenas um vulto em meio a imensidão noturna, e distante das manhãs: “Ó nascidas manhãs/ que uma fada vai rindo,/ sou o vulto longínquo/ de um homem dormindo” (NETO, 2010, p. 15).

Nesses poemas, a noite é observada por meio do sendo da noite e do sendo dos poetas em face dela, pela linguagem poética, em sua maioria, metafórica. Por Hannah Arendt, é sabido que a linguagem metafórica é a maneira que o verdadeiro (e aqui o “verdadeiro” refletido como o “sendo da obra” de Heidegger) tem de *‘aparecer externamente para os sentidos’*- mesmo essa atividade silenciosa, que não se mostra, já constitui uma espécie de discurso para a vida da alma. “O discurso metafórico conceitual é, de fato, adequado para a atividade do pensamento, para as operações do nosso espírito o discurso metafórico é, portanto, adequado para a atividade do pensamento” (ARENDR, 2010, p. 48). Sendo assim, a noite, nestes poemas, chegam ao pensamento e por ele se expressam, por meio de metáforas como: “silêncio de lua”, “estrelas e vento”, “Com as estrelas lantejoulas rápidas/ No teu vestido franjado de infinito”. No entanto, será a vida da alma, expressa por meio do olhar, do som, do gesto, que contemplará a noite e se predisporá a erguer os ânimos noturnos.

Por esses poemas, percebe-se que em meio à noite, os ânimos são de certa inoperância frente à imensidão e ao silêncio, são ânimos também de

lembranças, memórias. É como que se a noite trouxesse em seu âmago, a proficiência para a reflexão e contemplação. O mistério contrasta com o conhecido do dia, e traça um terceiro tom, que é o da sentinela, da vigília; da espreita; e por meio do espreitar, o temor é desencadeado, o medo pelo desconhecido bem conhecido, que é a brevidade da vida. E a suspensão salutar ao ouvir os *Noturnos*, de Chopin, pode ser iniciada já no entardecer, no horário do “lusco-fusco”; um convite para a reflexão sobre o ‘ser-aí’, sobre o *Dasein*, que tem seu significado no ser-no-mundo, e seu discurso em sua própria linguagem do encontrar-se e do entender, exaurido pelas coisas muitas de mais um dia vivido. Como exemplo, cita-se o poema “Imagem da tarde”, de Giorgio Caproni, em que o poeta rima “descoramento” (do dia) e rosto “macilento”, e a conformação frente ao “longo dia que a maltratou”, pois que não tarda a noite, hora do descanso e calma:

Faz-me pensar, ó tarde/ com seu descoramento,/ ao rosto  
um pouco macilento/ e desiludido/ de uma dona de casa,/  
após cumprir o longo/ dia que a maltratou.// Com um sorriso  
à flor/ dos lábios, assoma/à costumeira espera./ Talvez  
nem sequer saiba/ que está conformada

(CAPRONI, 2011, p. 65).

Ou ainda, para este mesmo raciocínio sobre a tarde ser o preparo para a noite, um outro poema de Caproni cujo nome é justamente “Véspera”; a saber: “A longa fila dos soldados/passou; no prado ficou/áspero o odor da relva/pisada- e o eco/ de um canto no ar vespertino.// A ocidente, no fogo/branco de um astro, desvaece/ a última andorinha. Pouco/ a pouco, desbota o dia/ (lembração de homens e jardins)/ na memória cansada da tarde” (CAPRONI, 2011, p. 55).

Para Hannah Arendt, os grandes filósofos insistiam quase que unanimemente em algo “inefável” por trás das palavras escritas; algo que quando pensado não era escrito, pois este algo resistia à definição e à transmissão para outrem. Os filósofos insistiram, portanto, em que havia algo que se

recusava a ser transformado e tomar lugar entre as aparências do mundo. Contudo, o inefável só poderá assim ser postulado por meio da mesma linguagem que, ausentando-se, o possibilita. Ao intuir cabe o pensamento precedente à sua própria consumação, cabe, portanto, o pensamento inserido no inefável, nas sensações, um “pensamento-intuição”. E é neste ponto que o terreno é preparado para a metáfora, pois que do inefável surge o intuir, e do intuir, o pensamento e, do pensar instrumentalizado às palavras, a necessidade irrevogável de se consumir dada à sua condição natural de animal pensante (condição do ser no pensamento e, do pensamento em linguagem, e abarca tanto o campo subjetivo quando o objetivo, pois que sua prenuncia está na existência de um cérebro que vive). Isto é o que Hannah Arendt chamará do “silêncio majestoso” da palavra escrita que não pode nem explicar a si mesma, nem responder a questões, e que muito se equipara ao silêncio majestoso da noite.

Nesse sentido, os ânimos noturnos podem ser pensados como inefáveis a partir do silêncio e da escuridão que a noite reproduz. Contudo, por intermédio da imaginação do poeta (e também do leitor), a transformação desse objeto inefável, reproduz-se em imagens, e, por fim, em metáforas. E, de igual modo, é o pintor ao retratar as imagens correspondentes às palavras escritas. Assim, Paul Klee dirá:

Houve um tempo em que representávamos somente as coisas visíveis sobre a terra, as coisas que amávamos olhar e que desejávamos ver. Hoje, revelamos a realidade que está por trás das coisas visíveis e manifestamos assim a condenação que o mundo visível é apenas algo isolado em relação ao universo e que existem muitas outras realidades secretas. As coisas parecem assumir um significado mais amplo e diferenciado e frequentemente parecem contradizer a experiência racional de ontem (KLEE, 2011, p. 54) <sup>3</sup>.

---

3 Afirmção de Paul Klee no ensaio *Confissão Criadora* Op. cit., KANDISKY. Trad. Mônica Esmanhotto e Simone Esmanhotto. São Paulo: Abril, 2011. p. 54.

Portanto, os quadros de imagens noturnas, manifestam, antes, a realidade que está por trás das coisas visíveis, tais como luas, estrelas ou até mesmo o céu escuro. Disto falou Paul Ricouer, por quem foi entendido que é pelas imagens do homem que é operada a sua realidade entendida pelos hábitos, a literatura e as artes. Comenta Ricouer que ao visitar uma exposição como a de Van Gogh, ele se acha em face de uma visão do mundo que tomou corpo numa obra, numa coisa, a obra de arte, veículo de comunicação; e, para ele, mesmo quando não é a face humana que se representa (e aqui é pensada a representação da noite), o que se veicula é ainda uma representação do homem; pois a imagem do homem não é somente o retrato dele mesmo, mas é também o conjunto das projeções do olhar do homem sobre as coisas. A partir desse comentário de Ricouer sobre a exposição de Van Gogh, podem ser citados, os quadros noturnos do pintor: “A Noite Estrelada” de 1889, o “Café Noturno em Arles”, de 1888 e o sombrio “Os Comedores de Batatas”, de 1885. Pode-se retomar a questão entre Mundo e Terra, em Heidegger, em que o Mundo, que eclode, traz para a manifestação o ainda não-decidido e o sem medida; e a Terra que é erguida quando o Mundo aberto é às vistas, e acrescenta-se o conceito do ‘círculo hermenêutico’ de Heidegger, em que o movimento da obra, o movimento da linguagem dessa obra, é entendida não de maneira aleatória e com pouca (ou nenhuma) compreensão, mas, através de um pensar instrumentalizado à consumação na linguagem tem a interpretação por meio do entendimento<sup>4</sup>; nesse sentido, o círculo hermenêutico consistirá na própria natureza da inteligibilidade do ser no humano (HEIDEGGER, 2012). Nesse sentido, pode-se compreender a luz da lamparina acesa sobre a cadeira de palha verde de Van Gogh.

Os animais de hábitos noturnos também são temas de obras, e, uma vez escritos, ou pintados, a pré-disposição de alma diante à noite, é retratada, pois que a relação Terra/Mundo da qual fala Heidegger, é estabelecida por

---

4 Reflexão heideggeriana de que o pensar consuma a relação do ser com a essência do homem. Ele (o pensar) oferece esta relação ao ser como aquilo que a ele próprio foi confiado pelo ser. Esta oferta consiste no fato de, no pensar, o ser ter acesso à linguagem. In: HEIDEGGER, 1979. p. 149.

meio do “ser-no-mundo” (*Dasein*) e tem sentido na sua temporalidade e na sua historicidade. Tal é o que acontece no poema “A coruja”, de Caproni, ao fazer alusão ao silêncio, ao temor, à solidão, à sentinela e ao mistério por meio da figura da coruja:

Estava só. Ia andando.  
Seguia por uma estradinha suja.  
O coração batia. Escutava  
(não havia outra voz) a coruja.  
(CAPRONI, 2011, p. 224-5).

E, para contrastar os comportamentos, no acontecer da noite, do animal que não pensa e do humano, o poema “Noturno”, de Cecília Meireles, em que reflete sobre as lembranças e compromissos de vida dos humanos e dos animais destituídos de lembranças. Animal e homem comportam o mesmo mistério sob o luar. No entanto, para o animal, o estado “misterioso” se esgota em si próprio, começa e termina em mistério; já no humano, tal mistério abre azas para pensamentos, reflexões, agonias, tornando-o vassalo de suas próprias tristezas:

Quem tem coragem de perguntar, na noite imensa  
E que valem as árvores, as casas, a chuva, o pequeno  
transeunte?

Que vale o pensamento humano, esforçado vencido  
na turbulência das horas?

Que valem a conversa apenas murmurada,  
a erma ternura, os delicados adeuses?

Que valem as pálpebras da tímida esperança,  
orvalhadas de trêmulo sal?

O sangue e a lágrima são pequenos cristais sutis,  
no profundo diagrama.

E o homem tão inutilmente pensante e pensado  
só tem a tristeza para distingui-lo.  
(MEIRELES, 2001. p. 144)

Observa-se nesse primeiro momento do poema, o homem refletido sobre sua condição. Em sequência, inclui-se o animal para firmar a comparação:

Porque havia nas úmidas paragens  
animais adormecidos, com o mesmo mistério humano:  
grandes como pórticos, suaves como veludo,  
mas sem lembranças históricas,  
sem compromissos de viver.

Grandes animais sem passado, sem antecedentes,  
puros e límpidos,  
apenas com o peso do trabalho em seus poderosos flancos  
e noções de água e de primavera nas tranquilas narinas  
e na seda longa das crinas desfraldadas.  
(MEIRELES, 2001, p. 144)

A noite termina, e junto a ela o tom reflexivo e suspenso que embala seus céus de escuridão:

Mas a noite desmanchava-se no oriente,  
cheia de flores amarelas e vermelhas.  
E os cavalos erguiam, entre mil sonhos vacilantes,  
erguiam no ar a vigorosa cabeça,  
e começavam a puxar as imensas rodas do dia.

Ah! o despertar dos animais no vasto campo!  
Este sair do sono, este continuar da vida!  
O caminho que vai das pastagens etéreas da noite  
ao claro dia da humana vassalagem!  
(MEIRELES, 2001, p. 144)

A ideia da noite que é trazida nos poemas e nos quadros aqui mencionados exerce jubiloso contorno sobre o que se pretende evocar. O céu escuro e o significado de suspensão desencadeadora de reflexões. A noite como evocação da vida passada, presente e futura. Horas em que as vozes não mais circulam na rua, e, quando fazem, se dão em diferente tom. Houve poetas, músicos e pintores que ligaram noite à ideia de morte, de terror. Os corvos

e túmulos representados por linguagens e melodias abrem outro campo; o do noturno fantasmagórico. Nascidos do medo pelo desconhecido, da racionalização sobre a finitude. E, então, jargões biológicos, linguagens funestas compõem tais obras em tons de inquietação e fatalidade. Vê-se; o embate Mundo/Terra, neste caso, é dado em consonantes trágicas. O desvelamento da carne que apodrecerá sobre o solo, os vermes que estarão pelo nariz e boca, as unhas roxas e esverdeadas, tudo isso compõe o imaginário desses artistas, como é o caso do poeta Augusto dos Anjos e de seus tantos escritos obscuros:

Célere ia o caixão, e, nele, inclusas,  
Cinzas, caixas cranianas, cartilagens  
Oriundas, como os sonhos dos selvagens,  
De aberratórias abstrações abstrusas! (...)

A energia monística do Mundo,  
À meia- noite, penetrava fundo  
No meu fenomenal cérebro cheio...

Era tarde! Fazia muito frio.  
Na rua apenas o caixão sombrio  
la continuando o seu passeio.  
(ANJOS, 2011)

E as músicas, podem ser pensadas quais a “Moonlight Sonata”, de Beethoven, ou “Lacrimosa-Réquiem” de Mozart, por se diferenciarem dos *Noturnos*, de Chopin e ainda mais da “Claire de lune”, de Debussy, e trazerem em suas melodias esse tom para o funesto. Agora, para se pensar em fantasmagoria desvinculada ao trágico, nada mais apropriado do que a “Danse Macabre”, de Camille Saint-Saëns.

Tais citações musicais, de poemas e quadros, propiciam o entendimento sobre o que está em jogo quando o artista se propõe a criar a obra em ambiente noturno, isto é, a apreensão sobre o que este ambiente traz. O embate Mundo/Terra, manifestar-se-á de acordo com as diferentes maneiras de se apreender a noite, que, como visto, ora é reflexiva e saudosista; ora sentinela e mistério; ora é vigília e perscruta, ora é alumbramento e morte.

## Referências

- ANJOS, A. dos. *Eu e outras poesias*. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- ARTAUD, A. Van Gogh. *O suicidado pela sociedade*. Trad. Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: José Olympio, s/d.
- ARENDT, H. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Trad. Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CAPRONI, G. *A coisa perdida: Agambem comenta Caproni*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. Florianópolis: UFSC, 2011.
- HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*. Trad. Idalina Azevedo e Manuel Antônio Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.
- HEIDEGGER, M. *Conferências e escritos filosóficos*. Trad. Ernildo Stein. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Trad. e org. Fausto Castilho. Campinas, SP: Unicamp/ Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.
- MEIRELES, C. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- NETO, J. Cabral de Melo. *Melhores poemas João Cabral de Melo Neto*. Seleção e prefácio Antonio Carlos Secchin. São Paulo: Global, 2010.
- PESSOA, F. *Poemas de Álvaro de Campos: obra poética IV*. Org. e introd. Jane Tutikian. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- RICOUER, P. *História e verdade*. Trad. F. A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense 1968.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

## RESENHAS

**RESENHA: “ME ESCREVA TÃO LOGO POSSA”:  
PERCURSOS EPISTOLARES**

**BOOK REVIEW: “WRITE ME AS SOON AS YOU CAN”:  
EPISTOLARY PATHWAYS**

**RESEÑA: “ESCRÍBEME ASÍ QUE PUEDAS”:  
PERCURSOS EPISTOLARES**

Patrícia Pereira <sup>1</sup>

**RESENHA:** MORAES, Marcos Antonio de. (org.). *Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa*. São Paulo: Moderna/Salamandra, 2005.

**RESUMO:** (Resenha) “Me escreva tão logo possa”: percursos epistolares, com base na obra organizada por Marcos Antonio de Moraes, intitulada *Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa* (São Paulo: Moderna/Salamandra, 2005).

**ABSTRACT:** (Book review) “Write me as soon as you can”: epistolary pathways, based on the work organized by Marcos Antonio de Moraes, entitled *Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa* (São Paulo: Modern/Salamander, 2005).

**RESUMEN:** (Reseña) “Escríbeme así que puedas”: percursos epistolares, con base en la obra organizada por Marcos Antonio de Moraes, titulada *Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa* (São Paulo: Moderna/Salamandra, 2005).

---

1 Mestre em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, é professora de literatura e de língua portuguesa. E-mail: prcpereira@hotmail.com

**PALAVRAS-CHAVE:** Resenha; cartas no Brasil; epístolas; antologia.

**KEYWORDS:** Book review; letters in Brazil; epistols; anthology.

**PALABRAS CLAVE:** Reseña; cartas en Brasil; epístolas; antología.

Foi a caminho da sala de aula, percorrendo uma das muitas avenidas paulistanas e pensando na melhor maneira de abordar o tema do bimestre letivo que surgiu a ideia: oferecer aos alunos a oportunidade desafiadora de refletirem sobre literatura enquanto se familiarizavam com um relevante e antigo gênero textual pelo qual tenho grande apreço, o epistolar.

Como era de se esperar, apesar do amadurecimento do projeto durante dias de preparação, a proposta não foi muito bem recebida pelos estudantes. Assim que demos início à aula e o plano de trabalho foi apresentado, o primeiro comentário, inesquecível, veio em forma de duas perguntas em tom inconformado: “Carta, professora...? Nossa! Você não sabia que isso é coisa do passado?”

As impacientes questões da adolescente de quatorze anos contaminaram boa parte dos alunos e precederam atividades de reflexão acerca dos diferentes papéis desempenhados pela missiva enquanto “‘objeto’ rico de significação dentro do mecanismo social” (MORAES, 2005, p.15), seja no passado ou nos dias atuais, na vida real ou na ficção. Esse foi o primeiro passo de uma jornada que transcorreu alternadamente pesada e leve, e durou semanas; período no qual nos deparamos com uma gama de textos valiosos, de teores, estilos e épocas variados.

Objetivando alcançar um bom resultado, antes de nos aprofundarmos no universo “carteador” propriamente dito, a estratégia adotada foi abordar o assunto de modo tangencial. Nesse momento, contamos com os versos do

poema “Cartas de meu avô”<sup>2</sup> e da canção “Love letters”<sup>3</sup>, peças-chave de motivação que aqueceram as discussões e ajudaram a fertilizar o terreno do qual advieram, mais tarde, leituras proveitosas dos mais diversos tipos de cartas.

Não obstante a relutância das aulas iniciais, ao adentrarmos efetivamente no estudo e análise das missivas, elas foram, aos poucos, conquistando os alunos até se tornarem parte fundamental e prazerosa do cotidiano de todos. Em nossa trajetória quase diária, passamos por relatos de viajantes dos séculos XVI, XVIII e XX, por uma carta de amor, outra autobiográfica, por missivas engraçadas e mensagens de profunda tristeza, recônditas e comoventes; até mesmo correspondência a respeito do processo de criação literária fez parte de nossa lista. É sobre ela que discorreremos nas próximas páginas.

### Carta ao leitor

Os textos escolhidos para a realização dessa empreitada foram retirados de um livro de quase 170 páginas, capa branca e laranja, muito simpático, publicado há dez anos e intitulado *Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa*. Trata-se da reunião de vinte mensagens “representativas das potencialidades do gênero epistolar no Brasil” (MORAES, 2005, p. 22), cuidadosamente selecionadas e acompanhadas de textos introdutórios que aproximam ainda mais o leitor do contexto no qual estava inserido cada um dos missivistas.

O organizador da coletânea, Marcos Antonio de Moraes — atual professor

---

2 BANDEIRA, Manuel. *Cinza das horas*, 1917.

3 Em 1945, a composição dos norte-americanos Victor Young e Edward Heyman foi tema do filme “Um Amor em Cada Vida”. Famosa nas vozes de Nat King Cole e Elvis Presley, em 2014, “Cartas de amor” – como foi traduzida em português – fez parte da trilha sonora da telenovela “Em família”, de Manoel Carlos, e destacou-se na versão interpretada por Roberto Carlos.

do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, especialista em epistolografia e dedicado pesquisador do epistolário de Mário de Andrade (1893-1945) —, traz ao seu leitor-destinatário, no prólogo e nos textos que antecedem cada uma das missivas, uma visão sensível sobre a correspondência de hoje e de sempre, que, a despeito dos avanços tecnológicos, surpreendentemente rápidos dos últimos anos, continua perseverando.<sup>4</sup>

O prefácio-missiva do livro seduz os jovens não habituados à carta no dia-a-dia. Ao usar uma linguagem acessível, o pesquisador não perdeu a elegância, embora interaja com o “amigo leitor” de um jeito muito pessoal, simulando uma conversa franca com um conhecido verdadeiro, talvez um aluno querido, eleito por ele para dividir suas experiências. À certa altura de sua carta, Marcos procura garantir cumplicidade maior com os correspondentes e, para isso, conta-lhes um pouco da história de sua vida, dando ênfase aos rumos das trajetórias acadêmica e profissional.

---

4 O professor lembra: “gente que nunca escreveu uma carta na vida, descobriu agora o e-mail, os blogs (diários na Internet) e as comunidades virtuais capazes de aproximar pessoas do mundo todo.” E complementa afirmando que vivemos “sem dúvida, graças à tecnologia, em um tempo rico de possibilidades de comunicação” (MORAES, 2005, p. 20). Ele, assim como nenhum de nós, não poderia imaginar as mudanças por que os meios de comunicação passariam em dez anos: a invasão dos aplicativos e das interfaces do meio digital – tão presentes na vida de todos hoje em dia –, direcionados estritamente ao compartilhamento de informações, contribuíram muito para que a velocidade das trocas de mensagens aumentasse de maneira assustadora e incontrolável.

Com cartas verdadeiras e ficcionais<sup>5</sup> do criador de Macunaíma<sup>6</sup>, epistológrafo privilegiado na antologia, o professor direciona os caminhos que seu livro vai perfazer. Aponta o caráter “anímico” das correspondências, ressaltando o fato de a carta ser, notadamente, um objeto que representa “muito mais do que um pedaço de papel com uma mensagem” (MORAES, 2005, p. 15).

Lembrando que “[...] a correspondência se alimenta dos acontecimentos diários, de nossas ideias e sentimentos” (MORAES, 2005, p. 8), o idealizador do livro retoma as palavras do filósofo grego Demétrio de Faleros (350 a.C. — 280 a.C.), em “um dos raros documentos gregos da Antiguidade que trazem uma reflexão sobre o gênero [epistolar]” (FREITAS, 2011, p. 76), e assinala que podemos ver inclusive um pouco da nossa presença física, ma-

---

5 Definições da professora e pesquisadora Nora Esperanza Bouvet, que afirma: “[...] se entiende por ‘auténtica’ o ‘verdadera’ la carta privada, es decir, dirigida y enviada efectivamente a un destinatario determinado, y por ‘inventada’ o ‘ficcional’ la que no cumple esos requisitos.” (BOUVET, 2006, p. 115).

6 A primeira missiva de que Marcos nos fala vem da crônica “Amadeu Amaral” (ANDRADE, Mário. O empalhador de passarinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009), a segunda foi extraída do livro Macunaíma (1928) – o nono capítulo conhecido como “Cartas pras Icamiabas”, o terceiro e quarto textos epistolares, de 1926, guardam relatos pessoais de Mário aos amigos Manuel Bandeira (1886-1968) e Anita Malfatti (1889-1964).

terial – ou, em suas palavras, “corpórea” – na correspondência.<sup>7</sup>

Outros pontos fundamentais são salientados pelo organizador da coletânea. Um deles é referente à *persona* ou “personagem” epistolar, elemento essencial de que quase não se ouve falar. De acordo com o professor, quando escrevemos, consideramos os nossos interlocutores e “a cada um deles somos diferentes, mostrando faces diversas da nossa personalidade, sempre adaptando a linguagem às nossas intenções. Até a maneira de contar um fato se modifica em face dos nossos destinatários, conforme as nossas conveniências.” (MORAES, 2005, p. 12).

Abordando a função comunicativa que a carta desempenha, o pesquisador também menciona regras básicas que um bom missivista não deve deixar de lado. Para isso, ele reúne algumas normas de conduta relativas à correspondência, carta ou e-mail – evitar o uso exagerado de abreviaturas e, sobretudo, os erros de português; em caso de animosidade ou “estresse”, é recomendado esperar os ânimos se acalmarem para corresponder-se. O mais aconselhável é ser sucinto ao escrever cartas/e-mails; responder 99% das mensagens recebidas e procurar não repassar as correntes que

---

7 No decorrer do texto, Marcos ainda faz observações a respeito da participação epistolar em tramas da televisão e da sétima arte. O organizador da antologia menciona o aclamado filme “Central do Brasil” (dir. Walter Salles, 1998), em cujo elenco está a atriz Fernanda Montenegro, a protagonista, interpretando uma senhora que trabalha como “escritora” de cartas para analfabetos na principal estação de trem do Rio de Janeiro. No tocante à produção cinematográfica, lembro que outros filmes nos quais a correspondência tem um papel importante foram também lembrados durante as aulas, dentre eles, destaco “Cartas para Julieta” (2010), “A casa do Lago” (2006), “Uma carta de amor” (1999) e “Mensagem para você” (1998).

circulam pela Internet são também dicas preciosas para os nossos dias.<sup>8</sup>

Segundo Marcos, ao separar os textos para seu livro, houve preferência por “mensagens nas quais o remetente se depara com um mundo novo ou vive alguma experiência transformadora de sua visão de mundo” (MORAES, 2005, p. 22). Contudo, quando começamos a leitura e nos deparamos com mensagens de conteúdos múltiplos — histórico, pessoal, literário —, observamos que esse limite foi exitosamente ultrapassado, o que nos leva a mergulhar em um oceano de conhecimento e emoções. É por essa razão que os textos, as cartas e os e-mails desse livro merecem ser revisitados, mesmo que brevemente, como faremos nas linhas a seguir.

### Escolha e caminho epistolar

A viagem “carteadora” que o organizador do livro propõe inicia-se no século XVI e chega aos anos 2000. Por meio dela, ele põe à disposição dos leitores cartas de missivistas-escritores<sup>9</sup> e de outros epistológrafos, envolvidos com diferentes ofícios.<sup>10</sup>

Dada a ausência de relação temporal e temática entre as mensagens, os leitores podem se sentir à vontade para traçar a própria direção epistolar. Foi isso que fiz, e não posso negar que, como admiradora das correspon-

---

8 Diferentes autores foram consultados a respeito do tema: o padre lusitano José Ignacio Roquette (1801-1870), o poeta Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) ou *D. Juan de Botafogo* como também era conhecido, a especialista em etiqueta Claudia Matarazzo e a jornalista Wilma Bolsoni, contemporâneas nossas.

9 Álvares de Azevedo, Caio Abreu, Gonçalves Dias, João Antonio, Luiz Gama, Machado de Assis, Mário de Andrade, Monteiro Lobato, Olavo Bilac e Rodrigo Ponts foram os nomes contemplados.

10 Trata-se do escrivão da esquadra cabralina, Pero Vaz de Caminha, dos padres José de Anchieta e Antônio Vieira, do bandeirante Diogo de Ordonhes, do médico Rubens Brando, dos militantes políticos Frei Betto e Joel Rufino, da crítica literária Walnice Galvão e da professora de história Vilma Feliciano.

dências do século XIX, a primeira missiva que li foi a dolorosa carta do Bruxo do Cosme Velho.

Em poucas linhas, Machado de Assis escreve sobre a morte de sua “boa e amada Carolina” (MORAES, 2005, p. 89), com quem esteve casado durante mais de três décadas, ao amigo Oliveira Lima, agradecendo-lhe a mensagem de pêsames que havia recebido.

Também dos anos 1800 é a não muito longa, mas reveladora carta que o poeta e ex-escravo Luiz Gama destinou a Lúcio de Mendonça. A missiva é o único relato [auto]biográfico do mais ilustre filho de Luíza Mahin, “história inédita de um documento que só vem a lume nos anos 1930” (FERREIRA, 2008, p. 300).

Essas duas tristes cartas dão lugar às declarações de amor de Olavo Bilac. Perdidamente apaixonado, o poeta escrevia com palavras repletas do mais profundo sentimento à sua noiva, Amélia de Oliveira, “a melhor, a mais pura, a mais santa de todas as criaturas” (MORAES, 2005, p. 79).

Já no século XX, encontramos uma missiva do autor de Urupês a Godofredo Rangel. Nela, Monteiro Lobato discorre sobre literatura e o círculo intelectual do período.<sup>11</sup> De 1923 e 1937 são as duas cartas do escritor Mário de Andrade, enviadas a Manuel Bandeira e Rodrigo Andrade, respectivamente. Cheias de humor e reflexões a respeito do processo de criação literária, são algumas das missivas que fazem parte da extensa correspondência mario-andradiana.<sup>12</sup>

---

11 Sobre o tema abordado na carta, indico a entrevista do pesquisador Emerson Tin ([http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/setembro2007/ju-370pag6-7.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2007/ju-370pag6-7.html)) e a leitura do livro *A Barca de Gleyre*, correspondência de Monteiro Lobato e Godofredo Rangel, publicado pela editora Brasiliense.

12 A Editora da Universidade de São Paulo (Edusp) já publicou, na “Coleção Correspondência Mário de Andrade”, grande parte das cartas que compõem o volumoso epistolário do escritor paulistano. Disponível em: <http://www.edusp.com.br/prodcolegao.asp?id=182&dsc=Correspond%EAnCIA+M%E1rio+de+Andrade>

Do final dos anos 1900 e início do século XXI vêm as mensagens dos jovens Caio Abreu e Rodrigo Ponts. O primeiro ainda se corresponde com os pais por meio de uma carta, na qual relata as impressões inesquecíveis que Paris lhe causou em sua primeira viagem à cidade luz. Em 2003, o segundo, jovem estudante paranaense, envia um e-mail — do qual foi extraída a sentença empregada como subtítulo do livro — ao irmão, narrando-lhe a fascinante temporada que passava na cidade de São Paulo um ano antes de falecer.

Sem sombra de dúvida, a missiva que mais comoveu a todos, e com a qual as atividades foram muito produtivas, foi a de Joel Rufino dos Santos. Da prisão, o militante político escreve ao menino Nelson, seu filho. Dono de palavras que lhe “conferem uma dimensão da Sherazade” (MORAES, 2005, p. 124), Joel interage naturalmente com a criança e lhe descreve o cárcere com uma delicadeza fantasiosa simplesmente emocionante. Incontestavelmente, a mais linda carta de toda a coletânea.

Em três mensagens, tivemos a oportunidade de ler interessantes descrições de regiões brasileiras feitas em diferentes momentos. O bandeirante Diogo de Ordonhes escreve a um amigo e, em sua missiva, conta pormenorizadamente os percalços enfrentados durante sua expedição pelo interior do país no século XVIII. O poeta Álvares de Azevedo relata, em uma carta à sua mãe, a entediante vida da cidade de São Paulo em meados do século XIX. Já o vate Gonçalves Dias “participa, em 1859, de uma Comissão Científica de Exploração” (MORAES, 2005, p. 62) pela Amazônia e apresenta ao amigo Antonio Henrique Leal as fortes impressões que a floresta lhe causou.

A célebre carta do escrivão-mor da esquadra de Pedro Álvares Cabral ao rei D. Manuel, datada de 1500, e duas missivas históricas – sobre dificuldades de catequização e escravidão indígena – do padre Anchieta ao também sacerdote Inácio de Loyola, em 1554, e de Antônio Vieira ao rei D. João IV, no ano de 1654, não poderiam estar de fora de uma antologia em que o Brasil tem posição privilegiada.

As missivistas do livro são Walnice Galvão e Vilma Feliciano, que presenteariam os leitores com duas mensagens: um e-mail divertido no qual Walnice, em princípios do século XXI, discorre sobre a instigante relação entre cria-

ção literária e inovações linguísticas, e uma carta-aberta enviada por Vilma à *Folha de São Paulo*, em 2005, na qual a professora expõe seu ponto de vista referente a um artigo sobre “[des]igualdade racial” publicado pelo mesmo periódico.

O único ponto negativo que ressaltamos é quanto às notas que acompanham a carta do jovem médico Rubens Brando. Talvez um número maior de referências explicativas tivesse favorecido mais o estreitamento de laços do leitor com o emissor da missiva, que, nos primeiros dias de 1981, narra a um amigo as aventuras vividas em Roraima enquanto “cumpria a [árdua] missão de vacinar índios de tribos Yanomamis” (MORAES, 2005, p.129).<sup>13</sup>

Apesar de não ser muito recente, o livro continua atual. A iniciativa de seu idealizador foi muito benéfica, pois aproxima a escrita epistolar do público jovem, que vive aparentemente distante das missivas.<sup>14</sup> Utilizado como material didático ou objeto de fruição literária, a coletânea é altamente recomendada para os iniciantes e iniciados ao gênero “carteador”.

Posso assegurar que a *Antologia da carta no Brasil* enriqueceu não apenas as aulas do nono ano de um colégio da zona sul de São Paulo, mas preencheu também, e principalmente, a vida e o coração daqueles que serão os nossos futuros escritores de cartas.

---

13 Em contraponto, deve-se destacar o fato de o organizador da coletânea ter tido o cuidado de preparar um glossário – chamado por ele de “vocabulário” – para elucidar as possíveis dúvidas dos leitores, levando em conta a faixa etária de seu público.

14 Existem, hoje, projetos que abraçam a ideia de manter viva a presença das missivas em pleno século XXI. Até o momento, localizamos na Internet pelo menos dois grandes projetos brasileiros relacionados ao gênero epistolar: a página “Amor em cartas” do *Facebook* e o blog “Troca de cartas” (<http://trocasdecartas.blogspot.com.br>).

## Referências

BOUVET, Nora Esperanza. *La escritura epistolar*. Buenos Aires: Eudeba, 2006.

FERREIRA, Lígia Fonseca. “Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça”. Teresa. *Revista de literatura brasileira*, n. 8/9. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2008.

FREITAS, Gustavo Araújo de. *Sobre o Estilo de Demétrio*. Biblioteca Digital da UFMG, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>. Acesso em 05/01/2015.

MORAES, Marcos Antonio de. (org.). *Antologia da carta no Brasil: me escreva tão logo possa*. São Paulo: Moderna/Salamandra, 2005.

**TECENDO LITERATURA: ENTRE VOZES E OLHARES  
(SEGUNDA PARTE)**

**TECENDO LITERATURA: ENTRE VOZES E OLHARES  
(SECOND PART)**

**TECENDO LITERATURA: ENTRE VOZES E OLHARES  
(SEGUNDA PARTE)**

Isaac Ramos <sup>1</sup>

**RESENHA:** COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana (orgs.). *Tecendo literatura: entre vozes e olhares*. São Paulo: Humanitas, 2014. 542 p.2

**RESUMO:** (Resenha) COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana (orgs.). *Tecendo literatura: entre vozes e olhares*. São Paulo: Humanitas, 2014. 542 . (A primeira parte da resenha foi publicada na Literartes n. 3, 2014.)

**ABSTRACT:** (Review) COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da; BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana (orgs.). *Tecendo literatura: entre vozes e olhares*. São Paulo: Humanitas, 2014. 542 pages. (The first part of the review was published in Literartes magazine, n. 3, 2014).

**RESUMEN:** (Reseña) COELHO, Nelly Novaes; CUNHA, Maria Zilda da;

---

1      Doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP. Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat). Poeta e ensaísta. E-mail: isaacramos3@yahoo.com.br

2      A primeira parte da resenha foi publicada na Literartes n. 3, 2014.

BASEIO, Maria Auxiliadora Fontana (orgs.). *Tecendo literatura: entre vozes e olhares*. São Paulo: Humanitas, 2014. 542 . (La primeira parte de la reseña ha sido publicada en Literartes n. 3, 2014.)

**PALAVRAS-CHAVE:** Resenha; estudos de literatura; Lúcia Góes.

**KEYWORDS:** Book review; literature studies; Lucia Goes.

**PALABRAS CLAVE:** Reseña; estudios de literatura; Lúcia Góes.

O livro *Tecendo literatura: entre vozes e olhares* (2014), organizado por Nelly Novaes Coelho, Maria Zilda da Cunha e Maria Auxiliadora Fontana Baseio, pelo fato de possuir 542 páginas e trazer 39 autores diferentes, foi preciso resenhá-lo em duas partes. Nesta resenha serão abordados os dezenove últimos capítulos. Essa publicação, que saiu pela Editora Humanitas, é um livro homenagem à escritora e professora Lúcia Pimentel Góes e reúne uma coletânea de textos teóricos, analíticos, voltados à área de infantil e às áreas de literatura portuguesa, literatura brasileira, teatro, literatura comparada e estudos comparados de literaturas de língua portuguesa.

O vigésimo primeiro capítulo, denominado “Livro de imagem: quando a ilustração se faz dona da palavra”, de Maria Laura Pozzobon Spengler, apresenta um interessantíssimo mapeamento sobre as publicações brasileiras que abordam o tema. Mesmo diante de variados autores, alguns nomes de ilustradores/escritores se repetem como Eva Furnari, Ângela Lago e Juarez Machado. Merece uma leitura atenta por se tratar de um tema tão caro ao livro infantil e que nem sempre é devidamente esmiuçado pelos estudiosos.

A utilização de conector/relatores de sentido, processos de nominalização, pronominalização e construção da coerência são abordagens linguísticas utilizadas no texto “Referenciação, interdiscursividade e (re)construção de sentido na fábula de Millôr Fernandes”, de Maria Valéria Aderson de Mello Vargas. A fábula *O leão e o rato* de Millôr Fernandes é o objeto de estudo.

No vigésimo terceiro, Marlene Teixeira, em “Uma reverência sem a devida curvatura”, utiliza-se de uma metáfora do cultivo de oliveiras para fazer reflexões acerca de sua experiência de leitora. Afirma: “Eu busco caminhos de

ver. Melhor ainda é entrever. Ir abrindo a janela e, além do muro costumeiro, saber coisas” (p. 303). Após apresentar os dez fatores estruturantes da narrativa, a partir de estudos de Nelly Novaes Coelho, faz uma interessante análise do livro *Girafa e O Mede Palmo* (1987), de Lúcia Góes. Destaque para os diálogos críticos que antecedem à análise.

Em “A interação nas personagens do mundo mágico de Marina Colasanti”, de Monica S. Silva de Palacios, há uma tessitura consistente de textos teóricos da Literatura Infantil e Juvenil com a Linguística Sistêmico-Funcional. O resultado se reflete em uma cirúrgica análise das obras *Doze reis e a moça no Labirinto do Vento* e *Ana Z. Aonde vai você?* Nela procura “estudar e analisar (...) a negociação de papéis, de identidades, de relações e até do poder entre os protagonistas da história” (p. 317).

Nelly Novaes Coelho comparece com um diálogo crítico entre obras e filósofos do mundo ocidental no ensaio “Cultura e arte em tempo-de-mutação Apocalipse ou Gênese?”. Observa que estamos “entre um *Sistema herdado* (...) e uma *nova Cultura* em processo (cuja verdadeira natureza ainda é ignorada)” (p. 325). Assevera que perguntas como: “Quem é o Homem?” “Quem sou eu?” “Quem é o outro?” Sem dúvida, é essa a questão radical que energiza toda a criação artística /literária/poética/teatral... nestes “tempos de cólera”... É também o eixo-motriz da filosofia existencial” (p. 329). Intensa e profunda reflexão crítica feita pela professora Nelly sobre um tema contemporâneo.

Um dos elementos fundamentais para a sobrevivência do homem comparece em “Água água água palavras”, de Nery Nice Biancalana Reiner. Próprio da natureza, a autora incorpora no tecido crítico poético textos de Manoel de Barros, Guimarães Rosa e Ruy Cinatti “que fazem surgir ‘milnuances’ na tela, deixando a Floresta Amazônica, a luxuriante flora do Pantanal e de Timor Leste registrados para sempre” (p. 344). Trata-se de uma vazante crítica que embala os textos literários com uma carga simbólica, filosófica e metafórica.

Em “Arte e mercado na contemporaneidade: Simão Bacamarte visita o século XXI”, de Patrícia Kátia da Costa Pina, ela analisa a adaptação em qua-

drinhos de *O Alienista*, feita por César Lobo (Arte) e Luiz Antonio Aguiar (roteiro) dizendo que “cristaliza na linguagem híbrida desse tipo de produção impressa a convivência loucura/sanidade na personagem Simão Bacamarte” (p. 353). Interessantes reflexões são apresentadas mostrando que as HQ (Histórias em Quadrinhos) podem servir como porta de entrada para a literatura.

Um estudo interessante é a abordagem que Paulo Motta Oliveira faz no texto “De Garret a Ferreira de Castro: alguns *brasileiros*”. Mostra “personagens (...) portuguesas pobres que, sem saída em seu país, vem para o Brasil em busca de oportunidades que não poderiam ter em Portugal” (p. 365). Apresenta em livros como *Ouro e Crime! Mistérios de uma fortuna ganha no Brasil* (1855), de um autor raramente referido, Eduardo Tavares. Cita um romance inacabado de Garret: *Helena*, que traz certo Visconde de Itahé, português que para aqui veio.

Passa por Camilo Castelo Branco com *Os brilhantes* (1869). Chega a Ferreira de Castro, com *A selva* (1930). Para ter melhor dimensão, comprova com Basílio, personagem conhecidíssimo de Eça de Queiroz. Mesmo não conhecendo os demais se pode ter uma ideia do que eles aprontam.

A poética visual de Marta Barros é apresentada apontando semelhanças com o trabalho de Juan Miró. Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini trata disso em “Diálogos entre *Poeminha em língua de brincar* e Miró”. Marta que começou a ilustrar alguns livros do pai, o poeta Manoel de Barros, a partir do final da década de 90 e depois passou a ser a principal ilustradora. São bem recentes as considerações críticas sobre essa artista. Mérito da autora desse vigésimo nono capítulo.

O capítulo seguinte denomina-se “*Flecha Azul*, de Lúcia Pimentel Góes: transformações, enfrentamentos, travessias”, de Regina Silva Michelli. Ela observa que se trata de um livro paradidático, publicado em 1985. *Flecha Azul* é o nome de uma canoa que “adquire experiência ao ouvir as histórias, transformando-se não só em uma ‘voadeira conhecedeira de causos’, com em uma ‘contadeira de causos’ ” (p. 390).

O primeiro livro de Saramago destinado às crianças é analisado por Renata Beatriz Brandespin Rolon, no texto “A maior flor do mundo: metalinguagem e visualidade na literatura infantil-juvenil de José Saramago”. A estudiosa destaca o perfeito resultado de combinação entre texto e imagem, dando destaque ao ilustrador João Caetano, que não busca a referencialidade do que está posto e que a narrativa *saramaguiana* coloca o leitor dentro do processo de criação. “No encontro com a flor, está a metáfora da vida da literatura, por isso, de forma metalinguística, o livro de José Saramago constituiu-se de momentos que possibilitam ao leitor acompanhar o enfrentamento do autor com o texto a fim de perceber seu endereçamento” (p. 416).

Ricardo Azevedo traz “Letras de samba, modelos de consciência e discursos populares”, fazendo uma discussão entre dois tipos de letras: criadas principalmente para ser lidas e letras criadas para serem ouvidas no contato face-a-face e compreendidas e, por vezes, memorizadas de imediato. As primeiras seriam, basicamente, expressão do modelo hegemônico, moderno e escolarizado. Exemplos citados seriam as do Tropicalismo. As outras poderiam ser vinculadas ao modelo *popular*.

O engendramento de um conto/capítulo do livro *Infância* de Graciliano Ramos publicado em partes, em jornais da época, é abordado a partir dos conceitos bakhtinianos acerca dos gêneros do discurso. Sandro Braga em “Ciranda cirandinha: os movimentos de leitura na Infância de Graciliano Ramos” faz um curioso exercício crítico, utilizando-se de estudos de Márcia Cabral da Silva. Indaga: “Tomando a obra em conjunto, a qual gênero discursivo, pelo viés literário, estaria inscrito *Infância*? Romance, Memórias, autobiografia? Coletânea de contos?” (p.447). Fica o convite à leitura do texto para saber a que conclusão chegou o autor.

Um texto crítico informativo sobre a literatura para crianças produzida nas jovens nações africanas de língua portuguesa é apresentado por Simone Caputo Gomes, denominado “Algumas linhas para abordagem da literatura infantil e juvenil na África de língua portuguesa”. Após a leitura do mesmo, dá vontade de percorrer os autores e obras apresentadas de forma sucinta, porém consistente, que começa por *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela

(escritor angolano) e perpassa pelos cinco países africanos de língua portuguesa. Destaque pelo conhecimento profundo e identidade que a autora tem com Cabo Verde. Destaco uma passagem conclusiva: “À medida que se sedimentam as imagens de cada uma das nações africanas de língua oficial portuguesa, (...) os textos afundam suas raízes nos universos respectivos, assumindo autonomias temáticas, contextuais e formais” (p. 463).

O trigésimo quinto texto denominado “Relações entre literatura infantil e saúde: Lúcia Góes “brinca de médico” e não sabe”, de Tatiana Piccardi, faz uma abordagem linguística acerca da obra *Trim* (1982). Afirma a autora: “Imaginei que *Trim*, sem voz, pode ser a voz de muitas crianças ainda hoje e inspirar ações verdadeiramente inclusivas por parte de professores e pais preocupados com o destino de seus filhos “diferentes” (p. 470)”. Finaliza dizendo que “o livro é não apenas uma lição de vida, mas uma lição cujos efeitos perlocucionários podem ser amplificados”. (p.479).

Com o título “A banda” e “Alegria alegria”: a representação da transitoriedade do mundo moderno”, Tereza Maria de Paula Cavalari Telles aborda, como se fossem poemas, composições de Chico Buarque e Caetano Veloso. Para ela: “Duas razões conduzem à caracterização de *A banda* como poesia nostálgica: a utilização de motivos que são arquétipos da sociedade pré-industrial e a postura do Eu, que manifesta o desejo de retorno ao passado”. (p.489). Sobre a outra: “a letra de *Alegria alegria* representa a realidade urbana, múltipla e fragmentada, manifestada através de uma linguagem nova, também fragmentada” (p.492).

O antepenúltimo capítulo denomina-se “O olhar de descoberta de Lúcia Góes”, escrito por Vânia Marta Resende. Este (re)trabalha um conceito empregado pela autora homenageada deste livro. Pondera que “Lúcia tanto teorizou quanto realizou a experiência interpretativa atenta a dimensões analógicas e polifônicas para as linguagens em diálogo, desenvolvendo modos de leitura inter-relacionais para a forma de composição múltipla” (p. 498). Trata-se de um texto depoimento que se sustenta pelo olhar de descoberta, posto que a autora acompanhou os passos críticos, literários e pedagógicos de Góes por diversas ocasiões.

O penúltimo capítulo traz “O conto popular como resgate de forma do mito Eros e Psiquê: as invariantes e o esquema “melusiano”, de autoria de Vera Lucia de Carvalho Marchezi. Cita uma disciplina ministrada por Lúcia Góes, na qual foi apresentado o conto “A mãe d’água”. Carvalho mostra “que a efabulação está confusa, parecendo conter pedaços de vários, no entanto menciona ser difícil visualizar a incompletude e a desarticulação destacadas por Câmara Cascudo” (p.511). Destaca que, segundo Cascudo, “o mito da bela mulher que canta em busca do amor impossível está presente no mundo todo” (p. 519). E que, “no mito, a passagem final de um mundo para outro se dá num movimento contrário ao do conto” (p.521). Fica o convite à leitura.

O último capítulo denomina-se “Poder do imaginário e a magia dos contadores de histórias”, de autoria de Zenaide Bassi Ribeiro Soares. Destaca que “o homem, criador de mitos, passa a ser também governado por eles” e que “na união cósmica, alcança a fusão do sonho e com a substância da vida, como ocorreu na sociedade moderna, ao criar o cinema e transformá-lo no herdeiro do feiticeiro arcaico que, em dias, horas e lugares marcados, reconta velhas histórias” (p. 533). Essas histórias são recontadas por alguns dos 1200 idosos que participaram de uma pesquisa, na qual se declaravam amantes do cinema. Esta foi realizada em São Paulo, no período de 1993-1995. Entre outras interessantes discussões está a da velhice confrontada com a eterna juventude dos astros de Hollywood. Faz-nos lembrar da pintura que “envelhecia” enquanto Dorian Gray permanecia eternamente jovem. Assim é a magia dos heróis do cinema.

E assim chegamos ao final de uma longa resenha dividida em duas partes de um livro não menos longo, porém necessário como justa homenagem a uma professora escritora, crítica e importante personalidade cultural, sobretudo no ramo da literatura infantil e juvenil. *Tecendo literatura: entre vozes e olhares* que teve no bojo de sua proposta apresentar novidades críticas que permanecerão novidades (naturalmente penso no conceito poundiano: “Literatura é novidade que permanece novidade”). Penso que os organizadores, juntamente com os autores convidados desse livro, foram bem além de uma homenagem a Lúcia Góes. Fizeram isso sim um tributo à Literatura. Agora cabe aos leitores comprovarem as impressões deste resenhista.